

**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**UNIDAD DE POSGRADO**

**“EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ACADÉMICA Y  
COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN  
PROFESIONAL DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS  
ESTUDIANTES DEL DÉCIMO SEMESTRE DE LA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNMSM - 2013”**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magister en Educación con mención  
en: Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación

**AUTOR**

Efraín Ticona Aguilar

**ASESOR**

Abelardo Rodolfo Campana Concha

Lima – Perú

2014

## **DEDICATORIA**

Con mucho cariño a mi esposa Ana Cecilia, la razón de mi perseverancia, voluntad y dedicación para contribuir con el mejoramiento de la educación.

## **AGRADECIMIENTO**

A las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a las autoridades de la Facultad de Educación, al Dr. Elías Mejía Mejía, Dr. Abelardo Campana Concha, Dr. Mesías Maravi, Dr. Alberto Tasayco, Dr. Salomón Berrocal, Psic. Hugo Rafael La Torre, Mgtr. Carlos Jaimes y a los invalorable aportes de los docentes y estudiantes del décimo semestre 2013 - II de la Facultad de Educación quienes apoyaron en la elaboración del presente trabajo de investigación.

## SUMARIO

	<b>Pág.</b>
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO</b>	
1.1. Situación Problemática	15
1.2. Formulación del problema	20
1.3. Objetivos	22
1.3.1. Objetivo general	22
1.3.2. Objetivos específicos	22
1.4. Justificación	23
1.5. Alcances y limitaciones	24
1.6. Formulación de las hipótesis	25
1.6.1. Hipótesis general	25
1.6.2. Hipótesis específicas	25
1.7. Identificación y clasificación de las variables	26
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
1. Antecedentes de la investigación	27
2. Bases teóricas	34
2.1. Evaluación	34
2.1.1. Características de toda evaluación	35
2.1.2. Importancia de la evaluación	37
2.1.3. Principios que orientan la evaluación	39
2.1.4. Objeto de evaluación institucional en la educación superior	40
2.1.5. La evaluación en la educación superior, tendencia global	41
2.1.6. La evaluación y la acreditación dos conceptos cercanos	44
2.1.7. Concepto de acreditación	46
2.2. Gestión Académica	48
2.2.1. La gestión académica en la universidad	50
2.2.2. Principios de la gestión total de la calidad en la gestión académica	51
2.2.3. Modelos de gestión académica contemporáneas	53
2.2.4. El gestor y los modelos de gestión académica contemporáneos	57
2.2.5. Perspectivas analíticas sobre la gestión académica de la educación superior	59
2.2.6. Características y tendencias de la gestión académica de la educación superior	63
2.2.7. Exigencias en la gestión académica de la educación superior	64

2.2.8.	Gestión académica y calidad en la educación superior	66
2.2.9.	Dimensiones de la Gestión Académica	69
2.3.	Competencias Docentes	72
2.3.1.	Funciones y contexto de la actuación del docente universitario	77
2.3.2.	Formación del docente universitario como factor de las competencias docentes	78
2.3.3.	El perfil competencial del docente universitario	82
2.3.4.	Dimensiones de las competencias docentes	88
2.3.5.	Evaluación de las competencias docentes	99
2.3.6.	Propósitos de la evaluación de las competencias docentes.	102
2.3.7.	Factores éticos de la evaluación de las competencias docentes.	106
2.3.8.	Etapas del proceso de evaluación de las competencias docentes	111
2.3.9.	Dimensiones para la evaluación de las competencias docentes	112
2.3.	Formación Profesional	118
2.3.1.	Breve reseña de la Formación Profesional en la Educación superior	121
2.3.2.	Calidad de la Formación Profesional	122
2.3.3.	Principios de la Formación Profesional	123
2.3.4.	Importancia de la Formación Profesional	124
2.3.5.	Formación inicial docente en educación	125
2.3.6.	Principios sobre los que debe basarse la formación del docente en educación	126
2.3.7.	Formación inicial del docente en educación por competencias	127
2.3.8.	Competencias genéricas y específicas en la formación inicial del docente en educación	133
2.3.9.	Caracterización de las universidades en la formación inicial de docentes	137
2.3.10.	Dimensiones de la formación profesional del docente	140
3.	Glosario de términos	145

### **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1.	Operacionalización de variables	154
3.2.	Tipificación de la investigación	158
3.3.	Estrategia para la prueba de Hipótesis	158
3.4.	Población y muestra	160
3.5.	Instrumentos de recolección de datos	163
3.5.1.	Elaboración de instrumentos	163
3.5.2.	Confiabilidad de los instrumentos	164
3.5.3.	Validez de los instrumentos	165

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Análisis e interpretación de los datos de las variables independientes	167
4.1.1.	Información relacionada a la variable Gestión Académica	167
4.1.2.	Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones de la variable Gestión Académica	171
4.1.3.	Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de la variable Gestión Académica	173
4.1.4.	Información relacionada a la variable Competencias Docentes	174
4.1.5.	Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones de la variable Competencias Docentes	178
4.1.6.	Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de la variable Competencias Docentes	180
4.2.	Análisis e interpretación de los datos de la variable dependiente	181
4.2.1.	Información relacionada a la variable Formación Profesional	185
4.2.2.	Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones de la variable Formación Profesional	187
4.2.3.	Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de la variable Formación Profesional	226
4.3.	Proceso de prueba de hipótesis	189
4.3.1.	Prueba de Normalidad de las variables independientes y la dependiente	189
4.3.2.	Prueba de correlación de variables según las hipótesis general	195
4.3.3.	Prueba de correlación de variables según las hipótesis específicas	200
4.4.	Discusión de los resultados	204
-	CONCLUSIONES	207
-	RECOMENDACIONES	210
-	PROPUESTA DE MEJORA (PROPUESTA:GIU)	212
-	BIBLIOGRAFÍA	220
-	ANEXOS	227

### **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO N.º 01:</b>	Correlación de variables	158
<b>GRÁFICO N.º 02:</b>	Tamaño de la muestra	162
<b>GRÁFICO N.º 03:</b>	Gráfico de barra de la variable Gestión Académica	170
<b>GRÁFICO N.º 04:</b>	Comparación por dimensiones entre el puntaje alcanzado y el puntaje máximo acumulable de GA	172
<b>GRÁFICO N.º 05:</b>	Histograma y curva de normalidad de la variable Gestión Académica	173
<b>GRÁFICO N.º 06:</b>	Gráfico de barra de la variable Competencias Docentes	177
<b>GRÁFICO N.º 07:</b>	Comparación por dimensiones entre el puntaje alcanzado y el puntaje máximo acumulable de CD	179
<b>GRÁFICO N.º 08:</b>	Histograma y curva de normalidad de la variable Competencias Docentes	180
<b>GRÁFICO N.º 09:</b>	Gráfico de barra de la variable Formación Profesional	184
<b>GRÁFICO N.º 10:</b>	Comparación por dimensiones entre el puntaje alcanzado y el puntaje máximo acumulable de FP	186
<b>GRÁFICO N.º 11:</b>	Histograma y curva de normalidad de la variable Formación Profesional	187
<b>GRÁFICO N.º 12:</b>	Histograma, frecuencia y curva de normalidad de la variable Gestión Académica	190
<b>GRÁFICO N.º 13:</b>	Histograma, frecuencia y curva de normalidad de la variable Competencias Docentes	192
<b>GRÁFICO N.º 14:</b>	Histograma, frecuencia y curva de normalidad de la variable Formación Profesional	194
<b>GRÁFICO N.º 15:</b>	Gráfico Q-Q Normal de residuos no tipificados	195

### **LISTA DE CUADROS**

<b>CUADRO N.º 01:</b>	Complementariedad entre Evaluación y Acreditación	44
<b>CUADRO N.º 02:</b>	Modelos de Gestión	54
<b>CUADRO N.º 03:</b>	Competencias docentes	75
<b>CUADRO N.º 04:</b>	Nivel educativo y Formación	79
<b>CUADRO N.º 05:</b>	Competencias y Función Docente	82
<b>CUADRO N.º 06:</b>	Competencias y Función Investigadora	85
<b>CUADRO N.º 07:</b>	Principales categorías que caracterizan la docencia de excelencia	89
<b>CUADRO N.º 08:</b>	Instrumentos y factores asociados con la efectividad en la docencia	96
<b>CUADRO N.º 09:</b>	Evaluación por competencias docentes	114
<b>CUADRO N.º 10:</b>	Operacionalización. VI: Gestión Académica	155
<b>CUADRO N.º 11:</b>	Operacionalización. VI: Competencias Docentes	156
<b>CUADRO N.º 12:</b>	Operacionalización. VD: Formación Profesional	157

## LISTA DE TABLAS

<b>TABLA N.º 01:</b>	Población	160
<b>TABLA N.º 02:</b>	Muestra	162
<b>TABLA N.º 03:</b>	Validez de instrumento, VI: Gestión Académica	165
<b>TABLA N.º 04:</b>	Validez de instrumento, VI: Competencias Docentes	166
<b>TABLA N.º 05:</b>	Validez de instrumento, VD: Formación Profesional	166
<b>TABLA N.º 06:</b>	Escala de valoración de la Gestión Académica (Según propuesta de Bach. Efraín Ticona Aguilar)	168
<b>TABLA N.º 07:</b>	Resultados de la encuesta sobre Gestión Académica	168
<b>TABLA N.º 08:</b>	Frecuencia y Porcentaje de resultados - Gestión Académica	170
<b>TABLA N.º 09:</b>	Resultados por dimensiones del cuestionario relativo a Gestión Académica	171
<b>TABLA N.º 10:</b>	Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de la variable Gestión Académica	173
<b>TABLA N.º 11:</b>	Escala de valoración de competencias docentes, adaptado de AASSA (2010). Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes. Manual de OSAC/AASSA.	175
<b>TABLA N.º 12:</b>	Resultados de la encuesta sobre Competencias Docentes	175
<b>TABLA N.º 13:</b>	Frecuencia y Porcentaje de resultados – Competencias Docentes	177
<b>TABLA N.º 14:</b>	Resultados por dimensiones del cuestionario relativo a Competencias Docentes	178
<b>TABLA N.º 15:</b>	Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de la variable Competencias Docentes	180
<b>TABLA N.º 16:</b>	Escala de valoración de la Formación Profesional (Según propuesta de Bach. Efraín Ticona Aguilar)	182
<b>TABLA N.º 17:</b>	Resultados del cuestionario sobre Formación Profesional	182
<b>TABLA N.º 18:</b>	Frecuencia y Porcentaje de resultados – Formación Profesional	184
<b>TABLA N.º 19:</b>	Resultados por dimensiones del cuestionario relativo a la carrera profesional	185
<b>TABLA N.º 20:</b>	Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de la variable Formación Profesional	187
<b>TABLA N.º 21:</b>	Prueba normalidad de la variable Gestión Académica	190
<b>TABLA N.º 22:</b>	Prueba normalidad de la variable Competencias Docentes	191
<b>TABLA N.º 23:</b>	Prueba normalidad de la variable Formación Profesional	193
<b>TABLA N.º 24:</b>	Prueba normalidad de los residuos	196
<b>TABLA N.º 25:</b>	Resumen Modelo (b) Regresión lineal múltiple	198
<b>TABLA N.º 26:</b>	Anova de la Regresión	198
<b>TABLA N.º 27:</b>	Coeficiente de la variables	199
<b>TABLA N.º 28:</b>	Correlación Spearman Gestión Académica – Formación Profesional	201
<b>TABLA N.º 29:</b>	Correlación Spearman Competencias Docentes – Formación Profesional	202



## LISTA DE ABREVIATURAS

CD	:	Competencias Docentes
FP	:	Formación Profesional
GA	:	Gestión Académica
N	:	Total de datos por variable
Rh	:	Coeficiente de correlación
Sig.	:	Nivel de significancia bilateral
VD	:	Variable dependiente
VI	:	Variable independiente
UNMSM	:	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
UNSTANDARDIZED	:	Valores residuales no tipificados
RESIDUAL		

## **ANEXOS**

- ANEXO 01:** Matriz de consistencia
- ANEXO 02:** Validación de instrumentos
- ANEXO 03:** Encuesta relativo a Gestión Académica
- ANEXO 04:** Encuesta relativo a Competencias Docentes
- ANEXO 05:** Cuestionario relativo a Formación Profesional
- ANEXO 06:** Registro de la aplicación de instrumento de GA, CD, FP

## RESUMEN

La presente investigación tiene el propósito de establecer el grado de correlación existente entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes con relación a la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La metodología empleada corresponde a la investigación correlacional, por ello se trabajó con una población de 271 y una muestra representativa de 159 estudiantes del décimo semestre 2013-II de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

De acuerdo a las evidencias estadísticas, se confirmó la hipótesis general; hay una correlación significativa con un valor de  $Rho = 0,67$ ; entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en conjunto en la Formación Profesional de la población estudiada. En ese mismo sentido se confirmaron las hipótesis específicas, en el que se determinó que existen correlaciones significativas entre la evaluación tanto de la variable Gestión Académica con un valor de  $Rho = 0,73$ ; así como de la variable Competencias docentes con un valor de  $Rho = 0,77$ ; con respecto a la variable Formación Profesional; y para la contrastación de las hipótesis se efectuó pruebas de normalidad, pruebas de correlación no paramétrica de Spearman y la de Regresión Lineal Múltiple.

Se concluye de acuerdo a las evidencias que si se incrementa o disminuye la Gestión Académica y las Competencias Docentes se incrementa o disminuye la Formación Profesional, asimismo en la evaluación se estableció, que las variables materia de estudio permiten sostener y sustentar procesos de mejora continua de la Universidad.

**Palabras claves:** Evaluación, Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional.

## ABSTRACT

This research aims to establish the degree of correlation between in the evaluation the Academic Management, Teachers' Competencies regarding the Professional Formation from the perceptions of students in the tenth semester, 2013 of the College of Education the National University of San Marcos. The methodology corresponds to correlational research, so we worked with a population of 271 and a representative sample of 159 students tenth cycle of the 2013-II semester of the College of Education at the National University of San Marcos.

According to the statistical evidence, the general hypothesis was confirmed; that there is a significant correlation with a value of  $Rho = 0,67$ ; between in the assessment the Academic Administration, Teachers' Competencies together and Professional Formation in the population studied. In the same vein the specific hypotheses, wherein it was determined that there were significant correlations of both the variable Academic Management with a value of  $Rho = 0,73$ ; as well as the Teachers' Competencies variable with a value of  $Rho = 0,77$ ; respect to the variable Professional Formación; and for tests of the hypothesis of normality, nonparametric tests and Spearman Correlation, and Multiple Linear Regression was performed.

It conclude based on the evidence that if increases or decreases the Academic Management and Teachers' Competencies; increases or decreases Professional Formation, the evaluation also established that the subject of study allow to support and sustain continuous improvement processes of the University.

**Keywords:** Evaluation, Academic Management, Teachers' Competencies and Professional Formation.

## INTRODUCCIÓN

Cuando el tema a tratar es la Evaluación de la Calidad de la Formación Profesional en la universidad específicamente en la Facultad de Educación inmediateamente se potencia el debate, pues es legítimo que esto suceda debido a que este tema hoy en día está evaluado por la sociedad y el Estado en su conjunto, quienes desde su perspectiva aportan para el mejoramiento de los procesos, aportes que están basados con una alta cuota de subjetividad, pues, tan solo en determinar los criterios de la evaluación y de la calidad para el destinatario de la educación, es discutible.

En este esfuerzo de la sociedad, del Estado y principalmente desde las instancias propias de la universidad, surge la acreditación y sus diversas tendencias que buscan el aseguramiento de los procesos de la calidad de la educación superior, en ese sentido para el Estado, como lo menciona Campana (2012) “la acreditación en el ámbito del pregrado tiene como propósito la demostración y reconocimiento públicos de la calidad de la formación profesional que brindan; asimismo, la institución tiene la certeza de que debe cumplir sus fines para satisfacer eficientemente las necesidades sociales que permitan el desarrollo de las personas, la sociedad y los países”.

En ese mismo sentido hoy el reconocimiento internacional es una prioridad para las instituciones educativas de nivel universitario y sus Estados, bajo la premisa de establecer mecanismos colaborativos entre los países para mejorar los servicios de la formación profesional de calidad, entorno que exige una constante revisión de las exigencias y potenciales requerimientos mundiales, las cuales sean atendidas por la educación y principalmente se facilite la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y profesionales. Es en esta perspectiva que en la actualidad la acreditación internacional está

inserto en el marco de la internacionalización de la educación y la necesidad del intercambio de profesionales cosmopolitas.

El presente trabajo es una investigación cuantitativa, que intenta establecer las relaciones en la evaluación entre la Gestión Académica y las Competencias Docentes en la Formación Profesional; desde la percepción de los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Educación, en el contexto actual donde las exigencias actuales a la universidad son altamente competitivas.

Lo primero que se desea establecer es la percepción de los estudiantes acerca de su Formación profesional con respecto a la Gestión Académica en la Facultad de Educación a través de la aplicación de una encuesta, donde el énfasis está establecido en los resultados como parte de la Gestión Académica en la universidad. Es interesante debido a que la Gestión Académica será vista desde la mirada de los estudiantes de finales de carrera.

Asimismo, para profundizar acerca de la Formación Profesional de los estudiantes del décimo semestre, se aplicó la encuesta sobre las Competencias Docentes percibidas desde el estudiante como centro del proceso, lo que nos permite delinear el enfoque y las concepciones pedagógicas con las cuales fueron establecidos el proceso de Formación Profesional.

Finalmente lo significativo del presente estudio de investigación es establecer entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes y su relación con la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre 2013 de la Facultad de Educación, resultados que pueden ser utilizadas como evidencias por las autoridades que toman decisiones sobre el mejoramiento de la Formación Profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

#### **1.1. Situación Problemática**

La universidad enfrenta hoy en día el reto de mejorar su capacidad de respuesta frente a las exigencias actuales, al aumento de las demandas que afrontan los estudiantes en formación, quienes deben ser competentes al insertarse en los procesos productivos, científicos y culturales dentro de un contexto cada vez más complejo, siendo la universidad una institución que lidera la generación, preservación y mejora continua de la cultura en general entendida como información, conocimiento, valores de la humanidad.

En este marco, la educación superior principalmente la universitaria concentra y refleja las múltiples perspectivas sobre el desarrollo social, y por ello es objeto de diversas interpretaciones. En tal sentido, el análisis de las atribuciones de la educación superior universitaria constituye un tema de gran importancia que se inserta en las reflexiones sobre el futuro de la sociedad misma.

Dentro de los cambios más importantes en el sector educativo iniciado durante las últimas décadas por parte de varios Estados debido al incremento de la competencia internacional, es la modificación de pensar en la provisión de recursos de aprendizaje, a los resultados (de aprendizaje)

obtenidos por el sistema educativo (“¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? ¿Cuál es la brecha de aprendizaje entre estudiantes de distintos estratos socioeconómicos?” entre otros).

Asimismo, la exigencia de una mayor eficiencia a la universidad ha fomentado la búsqueda de nuevos conceptos, como lo refiere Delannoy (1997), *“la productividad educativa (‘¿Cuál es la manera más eficiente y efectiva de gestionar los recursos educativos disponibles?’) y la rendición de cuentas (‘¿Cuál es la responsabilidad de los actores frente a los resultados obtenidos?’); así como en la instrumentación de la gestión, a través de la medición y evaluación, en proceso de desarrollo en los diversos sistemas educativos”* (p.41).

En ese mismo sentido, Heyneman (1997) menciona que,

el concepto de calidad educativa se refiere cada vez menos a la memorización de hechos y datos y más a la adquisición de destrezas de orden superior –la capacidad de analizar y sintetizar, resolver problemas, tomar decisiones, manejar información, comunicarse y negociar, etc.– y de comportamientos requeridos en el mundo moderno: tolerancia a la diversidad, capacidad de trabajar en equipo, adaptabilidad, etc. El concepto de equidad ya no significa entregar el mismo “paquete” de insumos a todos los alumnos, sino atender a sus distintas necesidades de esta manera asegurarles iguales oportunidades de aprendizaje. (p.31)

Con relación al concepto de eficiencia, Berryman (1996) menciona que *“la eficiencia ya no se mide simplemente en términos de reducción indiscriminada del gasto educacional, ya sea salarios o materiales, sino en términos de optimización de la productividad educativa, analizando la relación entre insumos, procesos y resultados”* (p.53); se entiende, por ello que la educación hoy es el centro de atención en los debates nacionales e internacionales, donde algunos cuestionan la eficacia y eficiencia del gasto educacional, resaltando la incapacidad de los propios sistemas de reformarse a sí mismos y al mismo tiempo generar sus mejoras visibles con rapidez.



Está centrado también en la discusión de conceptos como calidad, el cual es un proceso que para mejorarla, las medidas parciales – aumento de salarios, reforma curricular, etc.– no son suficientes como lo resalta Delannoy (1997), es necesario un abordaje sistémico, que

- fortalezca y reordene el conjunto de los elementos-claves: actores – principalmente los docentes, pero también padres y clase empresarial–, insumos –la pedagogía, los textos, el currículo– y funciones –investigación, planificación, evaluación, comunicación, etc...; – involucre a los distintos niveles del sistema para apoyar, no dominar, a la escuela.

El traslado del foco de los insumos hacia los procesos que aseguran la calidad y, más recientemente, hacia los resultados de los alumnos, exige una batería de instrumentos: análisis políticos, económicos, institucionales y sociales de las condiciones que determinan la calidad de manera genérica y en contextos particulares; estándares curriculares, de prácticas docentes, de material pedagógico. (p. 32)

En esta misma línea se entiende que para fomentar la equidad entre estudiantes cada vez más heterogéneas, se debe establecer la igualdad de oportunidades con una mayor diversificación en las prácticas pedagógicas para responder a distintas culturas, ritmos de aprendizaje, etc.; con relación a la eficiencia Delannoy (1997) refiere que *“la búsqueda de ahorros ha sido reemplazada por la optimización del rendimiento en todas sus dimensiones; logro académico, impacto social, sustentabilidad institucional y económica, etc. La respuesta ha sido nuevas modalidades de entrega y de financiamiento de la educación pública y cambios en los roles de los sectores público y privado”* (p. 32)

En este mismo sentido se entiende que la formación integral de los estudiantes comprende el compromiso social y profesional, la flexibilidad y trascendencia, como esencia de los valores de un profesional y ello unido a una sólida formación de conocimientos y habilidades; es ahí donde se acuña el término ‘competencia’ que intenta recoger la dialéctica que se produce en la relación hombre-mundo y que se expresa simultáneamente como

exigencia de un desempeño profesional y las cualidades personales para realizar esa actividad.

El proceso de formación del futuro profesional basado en competencias, que se desarrolla en la universidad, parte del supuesto de que si el proceso de formación del futuro profesional se diseña a partir de un modelo de competencias profesionales, que son expresión del compromiso, trascendencia y flexibilidad como cualidades de todo profesional, se puede contribuir a formar un egresado comprometido social y profesionalmente en la preservación de la cultura y trascendente en su contexto, manifestada a través de la práctica de valores; estos atributos aportan en su formación integral enfatizando cualidades para ser participativos, reflexivos, negociadores, críticos, responsables, creadores y fundamentalmente humanos, ante la solución de los problemas enmarcadas en su profesión.

Lo antes mencionado inserta a la universidad en el debate sobre la calidad de los procesos administrativos y académicos en los que se forman los futuros profesionales, en la búsqueda de la eficiencia de sus resultados y eficacia en el logro de los fines que la sociedad hoy demanda, en ese sentido se entiende que es necesario la revisión de criterios y factores con los que se planifican, diseñan y ejecutan los planes y programas de estudio.

Asimismo, las universidades independientemente de su naturaleza, tamaño o estructura operacional interna, deben enfatizar esencialmente el monitoreo y supervisión de las Competencias Docentes, en ese sentido en la gestión académica se entiende que la evaluación de las competencias docentes es cuantificable “productos y servicios” enfatizando la investigación, la docencia y la extensión, los cuales son los ejes fundamentales del proceso de gestión universitaria.

Es así que a nivel mundial la excelencia académica exige a las universidades la implementación de fuentes de verificación acerca del proceso de evaluación, que permitan el flujo de información constante y actualizada sobre el avance en la consecución de la visión institucional. Por

ello el proceso de evaluación de las competencias docentes en la universidad es un objetivo primordial en la búsqueda de la excelencia académica universitaria, entre algunas de las razones es la necesidad de mejorar los logros de aprendizaje del sistema educativo universitario y la hipótesis en que los docentes tienen un rol protagónico en el logro de estos aprendizajes, pues la praxis del docente universitario es esencial para mejorar la calidad de la educación universitaria.

Se entiende también que la evaluación de las competencias docentes es considerada como una estrategia para estimular y favorecer el perfeccionamiento docente, así como para la generación de indicadores de competencia docentes, proceso en el cual los docentes coaprenden de ellos mismos y de sus pares, e incluyen una nueva experiencia de aprendizaje.

A través, de la evaluación es posible identificar las cualidades que conforman a un buen docente – universitario - para generar políticas académicas que coadyuven a su mejoramiento cualitativo, es así que Perez (1986) menciona que *“evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son la fijación de las características de la realidad de valorar y de recogida de información”* (p. 63)

El presente estudio tiene el propósito de contribuir al debate actual algunas afirmaciones acerca de la calidad del proceso formativo que desarrolla la universidad para continuar mejorando la formación integral de los futuros profesionales, enfatizando la relación imprescindible de las concepciones de lo que significan procesos evaluativos de la Gestión Académica, Competencias Docentes en la Formación Profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

## **1.2. Formulación del Problema**

La educación superior tradicional se ve rebasada en su propósito de lograr que los estudiantes adquieran las competencias profesionales necesarias para enfrentar las exigencias y retos no sólo en el ámbito laboral, sino los que enfrenta a lo largo de la vida; entre algunos de los motivos se debe a que estuvo enfocada en la adquisición de conocimientos declarativos, con procesos muchas veces memorísticos que sirven para exponer los conocimientos conceptuales, donde surgen preguntas como ¿cuál es el rol del docente universitario?, ¿cuáles deben ser las competencias docentes en la enseñanza superior?, ¿qué tipo de gestión académica se requiere? y finalmente ¿qué tipo de formación profesional busca la universidad?

En este sentido, en el proceso de evaluación de la Gestión Académica desde las tendencias gerenciales de la administración, estuvo centrado en lo normativo para el cumplimiento de los procesos entendida como mantenimiento del sistema educativo de nivel superior, pero, hoy en día debe estar centrado en el mejoramiento continuo de los servicios educativos de la institución, donde los docentes son el centro de los cambios fundamentalmente cualitativos del proceso de enseñanza en su más amplio sentido; además se debe adjuntar los requisitos de calidad que demandan las empresas, las instituciones, el poder político, en definitiva, la sociedad toda, a la educación superior universitaria.

En este contexto la sociedad exige a la universidad procesos de mejora continua debido a que los egresados, no se desarrollan profesionalmente en la carrera laboral en la que se formaron y donde la empleabilidad todavía no es parte del perfil del egresado, más en este entorno competitivo a nivel mundial, donde se incluye lo comparativo entre la universidad de gestión pública y privada.

La finalidad del presente estudio de investigación conlleva a formular interrogantes relacionadas a la evaluación de la Gestión Académica y

Competencias Docentes en relación a la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación.

La formulación del problema se basa en los argumentos presentados en la situación problemática, cuyo propósito es analizar el nivel de relación entre las variables respecto a la Formación Profesional de los estudiantes. En este caso, para efectos del estudio se tomó en cuenta a estudiantes del décimo semestre 2013, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se plantea establecer la correlación que existe entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional.

### **Problema General**

Se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es la correlación que existe entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional, desde la Percepción de los estudiantes del décimo semestre, en la Facultad de Educación - UNMSM - 2013?

### **Problemas Específicos**

Del problema general se establecen los siguientes problemas específicos:

- a) ¿Cuál es la correlación que existe entre la evaluación de la Gestión Académica en la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013?
- b) ¿Cuál es la correlación que existe entre la evaluación de las Competencias Docentes y Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013?

### **1.3. Objetivos**

En base a la formulación del problema se plantea el objetivo general así como los objetivos específicos:

#### **1.3.1. *Objetivo General***

Analizar la correlación existente entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

#### **1.3.2. *Objetivos Específicos***

- a) Indagar sobre la correlación que existe, entre la evaluación de la Gestión académica y la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.
- b) Examinar la correlación que hay entre la evaluación de las Competencias Docentes y la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

## **1.4. Justificación**

### ***Justificación Teórica***

Después de una revisión documentaria exhaustiva de investigaciones acerca de la Evaluación de la Gestión Académica, de las Competencias Docentes y de la Formación Profesional, no se encontró muchas evidencias empíricas y menos teóricas que permitan esclarecer tanto las correlaciones así como los efectos entre dichas variables; además cuando agregamos el ingrediente de calidad educativa entonces nos preguntamos y cuestionamos seriamente acerca del futuro de la educación superior universitaria.

Es necesario resaltar que la calidad de la educación universitaria ya ha dado pasos largos y universales, pero no los suficientes, pues a estas alturas tendríamos que manifestar que los esfuerzos serios de la calidad en la educación se han convertido en el tema central de muchos países del mundo, principalmente en los de América Latina. Por ello los resultados del presente estudio pretenden coadyuvar con el conocimiento y mejoramiento de los procesos de evaluación en la gestión universitaria para la mejora de la Formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Educación.

### ***Justificación práctica***

El presente estudio de investigación está inmerso en la temática de los procesos de evaluación como parte de los mecanismos de acreditación de las instituciones universitarias a nivel nacional así como internacional.

En ese sentido, el presente estudio pretende establecer la correlación existente entre la evaluación de la Gestión Académica y Formación Profesional; así como hallar la correlación entre la evaluación de las Competencias Docentes y Formación Profesional en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

### **1.5. Alcances y Limitaciones**

El estudio está circunscrito a la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2013; en ese sentido se consideró lo siguiente:

- La evaluación de la Gestión Académica y las Competencias Docentes en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre en relación con la Formación Profesional.
- Los resultados se generalizan para la Gestión Institucional de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el cual puede generalizarse a instituciones de nivel superior universitaria bajo el control de algunas variables intervinientes.
- El análisis de los resultados de la evaluación contribuye con la confirmación de los procesos estandarizados entre Gestión Académica y Formación Profesional, los cuales hoy requieren estar actualizados y contextualizados.
- El análisis de los resultados de la evaluación contribuye con la confirmación de los procesos estandarizados entre Competencias Docentes y Formación Profesional, procesos que enfatizan que en la gestión universitaria el docente y el estudiante en esencia son los actores fundamentales.



## **1.6. Formulación de las Hipótesis**

Para dar respuesta a la formulación del problema y de los objetivos planteados en la presente investigación y con el propósito de determinar la correlación entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos- 2013, se formulan las siguientes hipótesis:

### **1.6.1. Hipótesis General**

**HG<sub>1</sub>:** “Existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013”

**HG<sub>0</sub>:** “No existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación - UNMSM - 2013”

### **1.6.2. Hipótesis Específicas**

En correspondencia a los objetivos específicos planteados se establecen las siguientes hipótesis específicas.

#### **Hipótesis específica 1**

**H<sub>1</sub>:** Existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

$H_0$ : No existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

### **Hipótesis específica 2**

$H_1$ : Existe correlación significativa entre la evaluación de las Competencias Docentes y la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

$H_0$ : No existe correlación significativa entre la evaluación de las Competencias Docentes y Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

## **1.7. Identificación y clasificación de las variables**

Para el presente estudio se consideran las siguientes variables:

### ***Variable Independiente***

Se toma en cuenta dos variables independientes (VI), Evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes.

### ***Variable Dependiente***

Se toma en cuenta la siguiente variable dependiente (VD), Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación - Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2013.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **1. Antecedentes de la Investigación**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa acerca del tema de investigación se encontraron los siguientes antecedentes que guardan relación con el estudio planteado y que sirvieron de análisis y apoyo en el desarrollo del mismo.

Díaz, E. (2001) en la tesis titulada “LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE COMO FACTOR RELEVANTE EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN ALGUNOS COLEGIOS TÉCNICO PROFESIONALES DE LA REGIÓN METROPOLITANA”, presentado en el programa de posgrado de la Facultad de Filosofía y Educación, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de Educación (Santiago – Chile) para optar el grado de Magíster, entre sus conclusiones afirma lo siguiente:

- En el análisis de la Formación Académica de acuerdo al 90% de los encuestados menciona que el docente asigna una especial importancia a la capacidad para aplicar conocimientos académicos de su disciplina a nuevas situaciones, por ello debe ser considerado dentro del sistema de evaluación.

- Con respecto a la dimensión, expectativas sobre sus estudiantes, el 77,5% de los encuestados se manifestó por considerar importante incluir en un sistema de evaluación del desempeño docente, la capacidad del profesor para promover acciones orientadoras y el 71,2% incide en la capacidad del docente para diversificar las oportunidades de aprendizaje.

Asimismo; Bazalar, A. (2013) en la tesis titulada “MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA CASTRENSE”, presentado en la UPG de la Facultad de Educación en la UNMSM, para optar el grado de Magister, entre sus conclusiones afirma lo siguiente:

- Se concluye que el Modelo de Evaluación de la calidad del desempeño docente de Educación Superior Universitaria, determina el nivel de desempeño desde una perspectiva de calidad, en este caso los Docentes han alcanzado un puntaje de 2.48 considerado como “Básico” el que indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado, pero con cierta irregularidad.
- Se aprecia que para el área de desempeño Enseñanza Aprendizaje alcanza un promedio de 3.55 puntos siendo un nivel de desempeño de “Competente” el que indica un desempeño profesional adecuado en el factor evaluado.
- En cuanto a los conocimientos de Gestión de Procesos Académicos el promedio alcanzado fue de 3.89 puntos el que se interpreta como “Competente”, muestra un desempeño profesional adecuado, a pesar que su participación del Docente es esporádico.
- Los Docentes en el Criterio Innovación Académica alcanza un promedio de 0,83 siendo éste insatisfactorio, el desempeño profesional del docente presenta claras debilidades y éstas afectan significativamente el quehacer docente. Adicionalmente el 65,5% no ha asesorado tesis en los años que tiene como docente Universitario.
- En cuanto a las competencias genéricas el puntaje obtenido fue de 2.40 puntos interpretándose como Básico: indica un desempeño profesional del docente que no cumple con lo esperado.

Se tomo en cuenta el aporte de Barreda, B. (2007) en la tesis titulada “LA CALIDAD ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA”, presentado en la UPG de la Facultad de Educación en la UNMSM, para optar el grado de Magister, entre sus conclusiones menciona lo siguiente:

- Que la Gestión Académica influye significativamente en la Calidad Académica con lo cual se acepta la Hipótesis general.
- La regresión efectuada con los datos obtenidos en los Docentes no indican que la Gestión Académica influye significativamente en un 65% en la Calidad Académica ya que el resultado de R Square ( $R^2$ ) es 0,652, en la facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca.
- El nivel de Gestión Académica en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca es de un nivel bajo ya que el puntaje obtenido es de 22.91 y se encuentra en el rango de 20-26 correspondiente al nivel bajo.
- El nivel de Calidad Académica en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca es de un nivel bajo ya que el puntaje obtenido es de 24.21 y se encuentra en el rango de 20-26 para la Calidad Académica.

En ese mismo sentido se tomo en cuenta el aporte de Elespuru, T. (2004) en la tesis titulada “CALIDAD DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA DE ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI”, presentado en la UPG de la Facultad de Educación en la UNMSM, para optar el grado de Magister, entre sus conclusiones menciona lo siguiente:

- La amplitud y grado de conocimiento que deberían tener los estudiantes de enfermería, para brindar una atención de salud de calidad a los usuarios, resulta insuficiente en la medida que el promedio de 10,71 para la muestra, pone en evidencia que el grupo de estudio solo ha podido abordar menos del 41% de la prueba acertadamente.

- Se ha logrado establecer un ranking de la calidad de la formación especializada que presentan los estudiantes por años académicos. Dentro de este ranking ocupa el primer lugar el A4: cuarto año con media de 13.08; y el último el A2: Segundo año con una media de 8,94 puntos.
- En función de los conocimientos de la especialidad de la muestra tomada, se afirma que no existe una diferencia de media global, que permitió establecer la estadística  $t = 1,168$  que al compararse con el valor teórico  $t (122: 955) = 1,65$  nos permite afirmar que no existe diferencia significativa entre la calidad de la formación especializada en estudiantes del segundo al cuarto año y la calidad de la formación de los estudiantes del quinto año, como era de esperarse.

Asimismo se tomo en cuenta el aporte de Sánchez, R (2013) en la tesis titulada “PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM”, presentado en la UPG de la Facultad de Educación en la UNMSM, para optar el grado de Magister, entre sus conclusiones menciona lo siguiente:

- La mayoría de los estudiantes (92%) considera que es buena la calidad de su formación profesional.
- Existe una relación estadística directa entre la percepción que tienen los estudiantes de ser buenos alumnos y la percepción de que es buena su formación profesional en la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Existe una relación estadística entre el nivel de rendimiento académico del alumno y su percepción de la calidad en su formación profesional.
- No existe relación estadística entre el nivel de educación del padre y la calidad de la formación profesional del alumno. Cualquiera que sea el nivel de educación del padre, el alumno considera que es buena su formación profesional.
- No existe relación estadístico entre el nivel económico de los padres y la calidad de la formación profesional del alumno. Cualquier que sea el

nivel económico de los padres, el alumnos considera que es buena su formación profesional.

Del mismo modo se toma en cuenta el aporte de García, J. (2008) en la tesis titulada “LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ACADÉMICA ADMINISTRATIVA Y EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA UNIDAD DE POSGRADO SEGÚN ESTUDIANTES DE MAESTRÍA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNMSM” , presentado en la UPG de la Facultad de Educación en la UNMSM, para optar el grado de Doctor, entre sus conclusiones refiere lo siguiente:

- Como el Valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se afirma que la calidad de la Gestión Académico-Administrativa se relaciona significativamente con el desempeño docente según los estudiantes de maestría de la Unidad de Post-Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM periodo 2007-I. y alcanza un Nivel Aceptable de 37,5%.
- Como el Valor  $p = 0,003 < 0,05$ , se afirma que existe relación entre la calidad de la Gestión Académico-Administrativa y la responsabilidad del docente según los estudiantes de maestría en la Unidad de Post-Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM, periodo 2007-I. Y alcanza un Nivel Aceptable de 37,7%.
- Como el Valor  $p = 0,000 < 0,05$ , se afirma que existe relación entre la calidad de la Gestión Académico-Administrativa y el dominio científico y tecnológico del docente según los estudiantes de maestría en la Unidad de Post-Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM, periodo 2007-I. Y alcanza un Nivel regular de 25,5%

De igual forma, Ramírez, H. (2009) en la tesis titulada “EL PLAN DE ESTUDIOS, DESEMPEÑO DOCENTE, LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS Y LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE LA ESCUELA SUPERIOR PÚBLICA DE MÚSICA LORENZO LUJAN DARJON DE IQUITOS, presentado en la UPG de la Facultad de Educación en la UNMSM, para optar el grado de Magister, entre sus conclusiones refiere lo siguiente:

- Que es necesario que el plan de estudios cuente con mayores horas dedicadas a la investigación, en base a que un alto porcentaje de los alumnos manifiestan su conformidad ya que en la actualidad la asignación de horas en este aspecto es muy poco.
- De acuerdo a los resultados de la prueba de conocimientos y de la encuesta realizada a los estudiantes podemos afirmar, que efectivamente, el plan de estudios viene influenciando en el nivel de calidad de la formación profesional de los estudiantes de educación artística del ESPMI “Lorenzo Luján Darjón”
- Los estudiantes creen que los docentes de la ESPMI no tienen un alto dominio teórico-práctico para el desarrollo de las asignaturas, porque solo el (38%) de ellos manifestaron que si lo tienen.
- Que el mayor porcentaje de los alumnos manifestaron que vienen haciendo uso del internet instalado en la institución pero que no existe dirección adecuada para su utilización práctica.
- De los resultados de la prueba de conocimientos del componente de pedagogía que rindieron 104 estudiantes, el mayor porcentaje de los alumnos se ubican en el nivel deficiente.

De igual forma el aporte de Carrasco, S. (2002) en la tesis titulada “GESTIÓN EDUCATIVA Y CALIDAD DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN “, presentado en la UPG de la Facultad de Educación, en la UNMSM, para optar el grado de Doctor, entre sus conclusiones afirma lo siguiente:

- Se ha demostrado que la Gestión institucional tiene relación directa y positiva con la Formación Profesional que se realiza en la facultad de Educación de la UNSACA, 2002, siendo el índice de correlación al 68,4% lo que significa que dicha correlación es alta.
- Se ha determinado que existe una relación directa entre la Gestión Administrativa y la Calidad de Formación Profesional que se realiza en la Facultad de Educación de la UNSACA, 2002, siendo el índice de correlación de 81,8% lo que significa que la relación es alta y positiva.



- Se ha comprobado que la Gestión Curricular tiene relación directa y positiva con la Calidad de Formación Profesional que se realiza en la Facultad de Educación de la UNSACA, 2002, siendo el índice de correlación al 71,1%, lo que significa que es una relación alta positiva.
- Como resultado de todo el trabajo de investigación se concluye que existe una relación directa entre la Gestión Educativa y la Calidad de Formación Profesional en la Facultad de Educación de la UNSACA, 2002, y su índice de correlación es de 73,1% lo que significa que la relación es alta directa y positiva.

Con respecto a la Formación Profesional, Gonzales, C. (2012) en la tesis titulada “POLÍTICAS ESTATALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA”, presentado en la UPG de la Facultad de Educación, en la UNMSM, para optar el grado de Doctor, entre sus conclusiones afirma lo siguiente:

- Las Políticas de Estado vinculadas a la formación profesional están diseñadas en un contexto nacional y mundial, en los aspectos económico, político y social, [...], dichas políticas comprometen la participación de todos los actores público y privados destacándose el gravitante papel que les toca cumplir a las universidades de proveer los recursos humanos y la tecnología en concordancia con los problemas y necesidades sociales.
- Las universidades nacionales, no obstante forman parte del Estado, basadas en su autonomía, llevan a cabo su función ignorando las políticas de Estado en materia de formación profesional. [...]. Esto se hace evidente en el hecho que las universidades no hacen sentir su presencia como generadores de cambio tecnológico y de excelencia en la formación profesional, tal como postulan en su publicidad.

## **2. Bases Teóricas**

### **2.1. Evaluación**

Al respecto se encuentra diversas aportaciones sobre el concepto de evaluación es muestra de la identificación implícita y explícita que se ha efectuado del constructo en estos últimos años, así se tiene la definición de Tyler (citado por Aguilar y Ander-Egg: 1992), para quien la evaluación *“es el proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos”* (p. 10).

A partir de esta definición un sin fin de autores ha efectuado aportes que históricamente han sido orientadoras en el contexto educativo, así la evaluación como proceso, comprende aspectos políticos como técnicos, comprendida como la construcción de conocimiento sobre el objeto de evaluación, lo que significa que es un acto de formulación de preguntas sobre aquello que se evalúa; acto de formulación de preguntas que se puede plantear sobre el objeto de evaluación y sobre las propias prácticas del evaluador.

Es importante resaltar en la conceptualización de la evaluación de programas, que las decisiones metodológicas no están sólo orientadas por una racionalidad técnica, como lo señala Cronbach (1980) *“una teoría de la evaluación debe ser tanto una teoría de la interacción política como una teoría del modo de construir el conocimiento”* (p. 52), pues toda propuesta de evaluación se basa, explícita o implícitamente en alguna posición teórica y no sólo metodológica, incluye factores relacionados al poder y genera afirmaciones políticas que tienen consecuencias políticas (sobre políticas, programas e instituciones concretas).

Por ello, la evaluación consiente no es otra cosa que la reflexión valorativa y sistemática del desarrollo y el resultado de las acciones emprendidas, por su propia naturaleza constituye un momento insoslayable de la actividad

educativa, así en sus diversas formas ha estado siempre presente en el proceso de desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos.

Pese a la vigencia de la observación como técnica evaluativa, no cabe duda de que ha sido recientemente cuando la evaluación se ha convertido en un instrumento fundamental para la dirección de las instituciones educativas.

El propio término “dirección”, establece la necesidad de generar mecanismos de orientación que permitan identificar la ruta por la que se transita y que ayuden a decidir a continuar con la mayor certeza posible, por ello se entiende que la evaluación en el marco educativo es, siempre, una función instrumental que, en consecuencia, está al servicio de las metas educativas.

Pero, hacer depender el “éxito” de la institución solo en base a los resultados de los estudiantes supone olvidar la influencia que en ellos han podido tener sus condiciones socio-culturales o elementos tan diversos como la intervención del docente, la gestión académica, o los propios de sistemas de evaluación con fines de calificación.

Por sobre todo, la evaluación es el resultado de una “actitud positiva” de los implicados hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exija el mejoramiento de la realidad.

**2.1.1. Características de toda evaluación,** Las características de toda evaluación debe responder a las aspiraciones de la institución educativa, como lo menciona Escudero (1980) *“La evaluación de las instituciones educativas es uno de los aspectos de más difícil tratamiento por la disparidad de posturas con las que se enfoca el proceso y la multiplicidad de aspectos que influyen e intervienen en el funcionamiento y rendimiento del centro” (p. 38).*

Independientemente al ámbito al que se aplique o paradigma preferido, apoyado en lo señalado por Ruiz (1996) toda acción evaluadora se caracteriza por ser:

- a) Integral y Comprensiva, en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar, podrá fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recogida de la información pertinente en armonía con su correspondiente planificación.
- b) Indirecta, puesto que, generalmente, las variables en el campo de la educación solo pueden ser prudentes y, por tanto, valoradas, en sus manifestaciones observables.
- c) Científica, en los instrumentos de medida aplicados durante su realización, en la metodología utilizada al obtener la información, en su tratamiento así como en su análisis, independiente del tipo de diseño desarrollado.
- d) Referencial, ya que la acción valorativa tiene como finalidad sustancial relacionar logros obtenidos con metas u objetivos propuestos.
- e) Continua, es decir, integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica. Esta característica confiere a la evaluación su dimensión formativa o retroalimentadora, aportando en cualquiera de sus ámbitos un feed-back modificador de aquellos aspectos, elementos o factores que sean posibles de perfeccionar.
- f) Cooperativa, pues es un proceso en el que se implican todas las personas que intervienen en el ámbito a evaluar.

Asimismo se toma en cuenta lo referido por Roger (1989) quien menciona que la evaluación debe ser:

- a) Integrada, de manera que sea una fase más de la planificación, diseño y desarrollo institucional.
- b) Formativa, pues su finalidad fundamental es perfeccionar tanto el proceso como los resultados de la acción educativa.
- c) Continua, puesto que debe estar presente en todo el proceso educativo.
- d) Recurrente, en tanto se considera un recurso indispensable.

- e) Criterial, en tanto hace referencia a objetivos iluminadores del proceso.
- f) Decisoria, es decir, proporciona juicios de valor sobre el objeto evaluado y fundamentalmente de la toma de decisiones.
- g) Cooperativa, en el sentido que en ella participan todos los estamentos involucrados.

**2.1.2. Importancia de la evaluación**, así Pérez (1986) menciona que *“evaluar es el acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son la fijación de las características de la realidad de valorar y de recogida de información”* (p.27)

El estudio de la evaluación constituye uno de los temas que son materia de preocupación para las ciencias pedagógicas; hace sesenta y siete años Pierón propuso el nombre de **docimología** a la disciplina que estudia de forma sistemática las pruebas pedagógicas llamadas pruebas a partir de comparaciones sobre sistemas de calificación entre diversos examinadores, para observar el resultado de los aprendizajes.

Asimismo De Landsheere (1973) sostiene que la docimología, *“es una ciencia cuyo objeto es el estudio sistemático de las pruebas, incluyendo los sistemas de calificación y el comportamiento de examinadores y examinados”* (p.3), pero en sus comienzos como lo refiere Delgado (1996), *“la docimología se limitaba a someter a experimentación el grado de confiabilidad y validez de los exámenes; más adelante, ha venido investigando métodos y técnicas para mejorar el diseño de las pruebas y los medios para asegurar que haya justicia en el proceso de evaluación”* (p.16).

De ahí es que se sostiene que la evaluación educacional va mucho más allá de la verificación del rendimiento del estudiante, abarcando también la evaluación de la enseñanza y de la institución educacional.

La mejora de la calidad de las instituciones educativas de nivel superior se define hoy por el paso de un sistema centralizado y jerárquico hacia uno descentralizado, en la perspectiva de crear una autonomía creciente, como lo señala Gairín (1993), *“el centro educativo autónomo debe establecer sus propios planteamientos de acuerdo al contexto, a su historia institucional y a su cultura organizativa. Su identidad queda así ligada a su capacidad para analizar la realidad y para dar respuesta a demandas e inquietudes existentes”* (p. 39).

En esa misma línea Guerra (1993) señala que la evaluación, *“no es una amenaza, no es una fiscalización, no es un juicio, no es una intromisión, no es una descalificación, no es una imposición, es un dialogo, es un encuentro, es una comprobación, es un diagnóstico, es un intercambio, es una ayuda”* (p. 76).

La institución educativa de nivel superior que no autoevalúa su gestión educativa puede atender contra:

- La oportunidad que tiene para asumir realmente su autonomía.
- La eventualidad de detectar los niveles, funciones, actitudes, relaciones o comportamientos que ponen de manifiesto dificultades, conflictos e irregularidades.
- La toma de decisiones de mejoramiento según prioridades y la posterior evaluación parcial, localizada en tales aspectos, más detallada y profunda que la anterior.

Por lo antes descrito es imprescindible efectuar procesos constantes de evaluación institucional, además su uso no sólo es la consecuencia de aplicar un sentido racional al quehacer educativo, es también el resultado de respetar algo intrínseco a la propia actividad, pues no tendría sentido adoptar una dirección sin saber a dónde nos conduce y si hemos alcanzado lo que pretendíamos.

Como lo refiere Guerra (1993) *“La evaluación interna es una exigencia de la propia actividad, resulta lamentable que los centros escolares*

*vivan independientemente de su éxito” (p.77), así se hace necesario establecer un proceso evaluativo al interior de cada institución, con el propósito de diagnosticar los avances y aplicar remediales en las áreas o aspectos que presenten debilidades.*

**2.1.3. Principios que orientan la evaluación,** la globalización de la economía, primero, y la de la información después, nos ha llevado a la globalización de la educación y al necesario fortalecimiento de las instituciones educativas del nivel superior, en este ámbito, el Estado al igual que las propias instituciones educativas están invirtiendo recursos para responder a los retos que se está presentando.

De las afirmaciones precedentes se sostiene el paradigma al cual refiere Mateo (2000) como evaluación emergente, postulando a los siguientes principios:

- a) Primacía de las finalidades, es decir, la necesidad de lograr los objetivos propuestos, este principio nos lleva a pasar de una lógica centrada en los inputs – recursos - a una lógica centrada en los resultados y procesos que los producen.
- b) Principio de imputabilidad, es decir, pedir responsabilidades, se requiere que las instituciones educativas y el sistema educativo en conjunto, rinda cuentas a la sociedad de su eficacia y efectividad.
- c) Principio de subsidiariedad, se debe procurar que las decisiones se tomen en el mismo nivel en que deban aplicarse o, al menos, que participen en las mismas.
- d) Principios de autoorganización y autodesarrollo, es decir, de autonomía de funcionamiento de las instituciones y organizaciones, cada institución educativa, debe ser un núcleo sustancial de reflexión y de innovación educativa, en ese sentido la reflexión a través de la evaluación debe estar al servicio de la calidad educativa.

#### **2.1.4. Objeto de evaluación institucional en la educación superior,**

Como lo refiere Díaz (1999) *“El objeto de una evaluación institucional debe ser la universidad globalmente, total, en sus estructuras, categorías humanas, relaciones internas y externas, procesos y productos, medios y fines”* (p. 12); lo que significa que se deben tomar en cuenta las múltiples dimensiones de la institución, considerada en sí misma y en sus articulaciones con el sistema y la sociedad. La evaluación institucional universitaria toma en cuenta el objeto, el sujeto, los procesos o modelos de funcionamiento de la institución.

Por lo mencionado se entiende que la evaluación institucional universitaria es un proceso de conocimiento, interpretación, atribución de juicios de valor, organización e instauración de fines y actividades para mejorar la institución.

En este contexto, el proceso de evaluación institucional debe aplicarse constantemente, identificando cíclicamente tres momentos secuenciales: a) autoevaluación - evaluación interna -, b) evaluación externa - evaluación por pares -; y c) re - evaluación - metaevaluación o evaluación de la evaluación.

El objeto de la evaluación, está centrado en los factores que contribuyen a la calidad de la educación, según lo señalado por Díaz (1999), son los siguientes:

- a) El proyecto educativo institucional, en el que está planteado la misión, visión vocación, perfil, objetivos, principios y compromisos de la universidad.
- b) Plana docente e investigadores, son lo que están comprometidos con las actividades básicas de enseñanza, investigación y proyección social.
- c) Los estudiantes, son los que desde el esquema estudiante-docente, participan dinámicamente en la vida universitaria, mediante las actividades de bienestar y el esfuerzo constante por mantener la calidad de los logros alcanzados, mediante el



contacto permanente con los egresados y la promoción de las competencias adquiridas durante el proceso de formación.

- d) Currículos y programas, en él se incluyen factores como son; las pedagogías, didácticas, relaciones docencia-investigación y extensión, métodos de trabajo, pertinencia de los programas y demandas del mundo del trabajo, del estado, la ciudadanía; además de factores como innovación, actualidad científica y del conocimiento, inversión y medios pedagógicos.
- e) Producción académico- científica -proyectos, artículos, intercambios, grupos académicos y científicos; actividades de extensión.
- f) Políticas de la universidad, misión, comunidad, relevancia e impacto de la universidad en el mundo del trabajo, infraestructura, gestión; y otros.

**2.1.5. La evaluación en la educación superior, tendencia global,** como los refiere Alcántara (2006) *“De manera específica la UNESCO recomendaba que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios deberían estar guiados por tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización” (p. 17)*, en ese sentido a través de estos principios, se resalta, en que la evaluación de la calidad no se efectúe solamente con criterios financieros e indicadores meramente cuantitativos, sino tomando en cuenta los principios de libertad académica y autonomía institucional.

Esta posición es reforzada por Bruner (2000) que afirma que *“el propósito del Estado Evaluativo es exigir a las instituciones que ajusten sus actividades a metas o prioridades nacionales, las cuales están condicionadas por un contexto globalizador en donde la efectividad/productividad como indicador externo, hace que se ponga el énfasis en la gestión e indicadores de desempeño” (p.10).*

Los procesos de globalización, generaron mecanismos a los cuales las instituciones de educación superior europeos y latinoamericanos se acogieron, como es el caso de la evaluación y la acreditación, pues dichos procesos, ya no se centran en si es o no conveniente, sino en las estrategias para implementarlas y así hacerlas más efectivas.

Se asume que, con esa misma intención la UNESCO y otras organizaciones convocan a eventos donde se discuten las experiencias entre los países de todas las latitudes, con el propósito de retroalimentarse, compartir y discutir los conceptos y las tendencias más actuales de la evaluación y acreditación.

Otros organismos como el Banco Mundial se interesan también en el tema y efectúan intercambios y convenios entre diversos países en especial en la última década. La preocupación principal es asegurarse de la calidad de la universidad, — otrora templo del saber — en esa misma línea de preocupación Águila (2005), al referirse a este hecho señala situaciones, tales como,

- La masificación de los ingresos y mantenimiento de los mismos métodos y recursos materiales y humanos, insuficientes en las actuales condiciones, situación que exige cambios radicales en las concepciones de la universidad muy vinculadas a su pertinencia.
- La proliferación incontrolada de las universidades y otras instituciones, mayoritariamente las privadas, y la realización de funciones básicas de las universidades por otras instituciones, lo que contribuye al fin del monopolio del conocimiento de las primeras y provoca la competencia, por lo que exige a las universidades ser competitivas, demostrar su calidad, pero no a la usanza tradicional, sino a través de su acreditación.
- La desconfianza mostrada por la sociedad y el estado sobre la pertinencia de las universidades que trae como consecuencia la necesidad de establecer un nuevo sistema de relaciones de la universidad con la sociedad y el Estado, basado en la rendición de cuentas de la primera.
- Disminución o desaparición del financiamiento incremental. (p. 2).

Las instituciones de educación superior ante estos escenarios enfatizan el compromiso social que tienen, continúan atendiendo con mayor rigor sus propias problemáticas, como lo refiere Bertalanffy (1986) quien señalo que *“todo depende de todo», vivimos en un mundo*

*interconectado e interdependiente, por lo que hay esperanzas de que el nuevo concepto científico del mundo, sea expresión del progreso hacia una nueva etapa de la cultura humana” (p. 270).*

En este contexto, es sustancial hacer referencia a las reuniones que los países iberoamericanos efectuaron con el propósito de crear un documento como producto del proyecto denominado “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, proyecto que fue impulsado con mayor rigor el 2010, un año en el que varios países, entre ellos Argentina, Chile, Venezuela, Colombia y México (Jordán Arandia, 2010) celebraron el bicentenario de su independencia. Y se considera como horizonte el 2021, en el que otros tantos países vivirán una conmemoración similar (Secretaría General Iberoamericana, 2010).

Este esfuerzo de los diversos países es liderado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que en el año 2010 esbozo un documento en el que refiere que,

el sistema de seguimiento y evaluación no constituye un fin en sí mismo, sino que debe entenderse más bien como un instrumento, fundamental para permitir alcanzar las metas propuestas. El principal objetivo de dicho sistema consiste en obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia tales metas. (p. 143)

En estos procesos es fundamental la responsabilidad social de las instituciones educativas de nivel superior los cuales están vinculados a conceptos de pertinencia y relevancia, por ende, de calidad con valor social, pues la educación no puede anudarse al sentido economicista y empresarial de desarrollo, para reforzar esta postura Díaz (2008) afirma que,

La calidad en la educación superior tiene que estar claramente referida a los compromisos de las instituciones con el sentido social de los conocimientos y de la formación, los valores éticos y morales del bienestar colectivo, la democratización del acceso y de la permanencia, la justicia social y el desarrollo sostenible. Por ello, los modelos de evaluación, acreditación y aseguramiento de calidad en América Latina y el Caribe no pueden incorporar miméticamente los criterios y estándares de los países centrales, sino

que necesitan tener en cuenta las realidades de los distintos contextos nacionales. (p. 13)

**2.1.6. La evaluación y la acreditación dos conceptos cercanos,** enfatizar la complementariedad de la evaluación institucional y de la acreditación es sustancial, debido a que son conceptos y acciones íntimamente relacionadas, debido a que permiten establecer mayor transparencia, compatibilidad, flexibilidad y comparabilidad.

Como se asegura en la Declaración de Bolonia (1999), específicamente la transparencia y comparabilidad se incrementan a través de tres vías: de la evaluación (como proceso de mejora de las instituciones), de la acreditación (como proceso por el cual se garantiza que los resultados obtenidos del proceso educativo alcanzan los estándares prefijados de calidad), y por medio del establecimiento de indicadores que proporcionen la información necesaria para la comparación (benchmarking), a continuación se puede observar la complementariedad de la evaluación y la acreditación:

#### CUADRO N.º 01

##### Complementariedad entre Evaluación y Acreditación

Evaluación institucional	Acreditación
El objetivo es asegurar la calidad	El objetivo es apuntar la transparencia (accountability)
Se definen objetivos	Se centra en estándares
Se centra en los procesos	Busca resultados
Pone el énfasis en la autoevaluación	Evaluación externa
Se orienta a los planes de mejora	Se acreditan programas

Fuente: Seminario de Rectores y responsables de las Unidades Técnicas de Calidad Universitaria de España. (2008)

Ahora se describe algunos elementos señalados por Pallán Figueroa (2002) ex-Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), que permiten establecer aún más los acercamientos entre ambos conceptos,

- a) La evaluación es un proceso que, se inicia con un diagnóstico situacional, busca la optimización de la acción; analiza los datos para resolver problemas de una situación dada, con el propósito de conducir la funcionalidad de lo que se evalúa. Y la acreditación es un procedimiento cuyo propósito es registrar el grado de conformidad del objeto analizado, con un conjunto de estándares definidas y aceptadas convencionalmente por las contrapartes involucradas: el acreditador y el acreditado.
- b) El propósito de la acreditación se logra en base al resultado de procedimientos de verificación aplicados. La evaluación es un proceso que puede ser endógeno o exógeno; pero, la acreditación siempre se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo.
- c) La evaluación es similar a un diagnóstico; la acreditación constituye una constancia de credibilidad.
- d) La acreditación se diferencia de la certificación, de la revalidación o de la convalidación, ya que no pretende construir equivalencias con base en similitudes, sino registrar la conformidad de una institución o de un programa, en relación con estándares generales de excelencia.

Por lo antes mencionado se establece que la evaluación está basado en una prueba de procesos y contenidos, por una lado; y por otro, se ubica en el terreno de lo operativo, es decir, de lo que se hizo o se podría hacer, y la acreditación resulta de un conjunto de parámetros predefinidos, como un requisito de aceptación y búsqueda de prestigio, y aplica dispositivos específicos para apreciarla. La acreditación no busca prioritariamente incidir en la acción, sino establecer una clasificación con base en el grado de adecuación de lo que pretende ser reconocido en función de las exigencias institucionales y sociales, con referencia a un conjunto de criterios predefinidos o reglas de funcionamiento.

En ese sentido el rol esencial de los procesos de evaluación de la educación superior y de la acreditación institucional es determinar estándares académicos que garanticen la alta calidad de los servicios del sistema educativo; pues tanto la evaluación, como la acreditación la mayoría de veces son considerados como procesos autoreguladores para las instituciones educativas de nivel superior ya existentes, de mejora y compromiso de sus participantes, por lo que se debe continuar insistiendo en la práctica de evaluaciones internas y de corte pluralista.

**2.1.7. Concepto de acreditación,** desde hace varios años se viene analizando el tema de la acreditación, y en varios países se están implementando los sistemas de acreditación, sin embargo no está establecido un estándar mundial sobre qué se entiende por acreditación, de hacia dónde se dirige y cómo deben desarrollarse estos procesos.

Al igual que la calidad el tema de acreditación son procesos complejos, sobre los cuales hay una cantidad de posiciones y definiciones, de tal forma que cada Estado y/o gobierno adopta su propio concepto así como su propio proceso de implementación; pero siempre con miras al mejoramiento de la educación superior y buscando garantizar a la sociedad programas con ciertos niveles de calidad.

El concepto de acreditación a nivel de educación superior no está esclarecido que se trate de un acto formal donde la autoridad competente certifica unos niveles determinados de calidad, pues en muchos casos es una simple autorización para seguir operando como tal, por ello se toma en cuenta algunas referencias internacionales.

En México el concepto de acreditación, aunque no es de carácter legal, Arechiga (2003) se refiere a un *“reconocimiento institucional indicativo de la pertinencia y calidad correspondiente, y en consecuencia, del*

*grado de excelencia de una institución respecto a otras del mismo tipo educativo” (p. 25).*

En el caso de Colombia existe un sistema de acreditación legal, la cual fue aprobada por el congreso de la república quien dentro de la Ley 30 de 1992, en el Art. 53 crea el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior, y que luego es reglamentado por el decreto 2904 de 1994, dentro del mencionado Decreto, en su Art. 1 define la acreditación como el *“acto por el cual el estado adopta y hace público el reconocimiento que los Pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social”*.

En el caso del Perú, la Ley del SINEACE creada en el año 2006, define la acreditación como el: *“reconocimiento público y temporal de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa”*.

La acreditación se puede definir también como lo refiere López S.F. y Cruz L. Y. (2006) como,

El proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior. El éxito tiene como resultado una institución o un programa acreditado con un sello, una puntuación o una calificación.  
(p. 36)

En ese sentido se considera las cualidades de la acreditación debido a que coadyuva a la reforma de la educación superior, como lo refieren Alarcón y Méndez, (2000), *“se constituyen en los canales adecuados para comunicar a los usuarios de las instituciones, sobre los niveles alcanzados en las funciones básicas (docencia, investigación y difusión cultural) que desarrolla una institución universitaria” (p. 56)*

## **2.2. Gestión Académica**

Según Celman (2009) *“La gestión educativa,... implica necesariamente una opción que incluye lo político, lo ético y lo teórico desde la cual se construye el marco referencial que orienta los sentidos y las prácticas universitarias”* (p. 36)

Lo que significa, que tanto en los procedimientos técnicos como en los procesos reflexivos está establecido la actuación colegiada; asimismo, dicha actuación supone en los conflictos, asunción de responsabilidades y tomas de decisión, en las definiciones de éxito y fracaso, de avances y retrocesos... En la universidad pública lo colegiado establece el ejercicio de las relaciones de poder que se observa en las distintas instancias de gobierno, lo que permite determinar la institucionalización de las prácticas participativas, enfatizando a la participación como práctica institucionalizada. En esta dinámica está inmerso lo académico.

En ese sentido se asume que la universidad es el espacio social donde se efectúan los procesos de construcción, circulación y difusión del conocimiento científico; lo que le otorga un alto lugar en la jerarquía de las instituciones educativas, que se traduce en palabras de Celman (2009), la expresión: “es una institución del nivel superior”, al mismo tiempo le generan responsabilidades.

Lo académico ocupa un lugar específico en este espacio organizacional, a pesar de formar parte de toda la trama de la institucionalidad de la universidad. En él se concentran los saberes y prácticas institucionalizadas, que se conforman en torno a ciertos temas, problemáticas recurrentes y emergentes que involucran a diversos actores (estudiantes, egresados, docentes, personal administrativo y de servicios), dimensiones (curriculares, pedagógicas, didácticas, políticas, administrativas) y ámbitos (rectorado, facultades, otras instituciones sociales)



La gestión académica en la universidad pública es compleja y la dinámica que tiene necesidad de ser conceptualizada, no sólo por ser un espacio institucionalizado y proceso instituyente sino también por su práctica política. Por ello Celman (2009) afirma que *“La gestión académica posee una dinámica que suele ocultarse bajo una organización formal, orgánicamente establecida que le asigna tareas y temas más o menos constantes, históricamente conformados”*.(p. 36)

La gestión académica puede en sí misma dentro de sus procesos, establecer las mejoras es en este sentido que Celman (2009), establece aspectos o claves a tomar en cuenta; como son; el político como eje problematizador y orientador de la visión y aspiración, siendo la referencia en la toma de decisiones; la participación como un modo de comunicación colaborativo, práctica que logra centrar la diversidad de pensamientos y acciones, siendo un principio metodológico en la gestión universitaria. Y el desarrollo y actualización permanente de la dimensión teórica, entendida como la convergencia interdisciplinaria para el tratamiento de situaciones nuevas y recurrentes; reflexiones construidas en la práctica personal y grupal, siendo por ello el eje fundamental de la mejora institucional.

En la concepción de la gestión académica a nivel universitario, se considera la de gestión, que fue definido de manera distinta a lo largo de la historia y desde diferentes perspectivas; inclusive en la actualidad empleamos este término equiparándolo al de administración. Para aclarar este aspecto, mencionaremos el aporte de Casassus (2000), *“El concepto de gestión, connota tanto las acciones de planificar como las de administrar. La administración, como ejecución de las instrucciones de un plan, independientes de los contextos”* (p.6)

Al referirse específicamente a la gestión educativa, la mayoría de los autores la definen como el proceso de toma de decisiones para llevar a cabo la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de acciones vinculadas a la optimización de las acciones educativas en beneficio de su comunidad; sin embargo, Pilar Pozner citada por Lavin y Del Solar (2000) con sencillez y

claridad, aborda la definición de gestión como *“el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una institución para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en – con – y para la comunidad educativa”* (p. 19).

Actualmente, la gestión académica es un área de vital importancia que no solo abarca el ámbito de administración de recursos (humanos o financieros), sino un complejo sistema dinámico que garantiza el logro de los objetivos de la institución y, por ende, un servicio de calidad para todos los participantes de la comunidad educativa mediante la planificación, ejecución y evaluación de planes estratégicos de acción que estarán orientados a la solución de dificultades y/o necesidades de la institución. La gestión académica debe ser abordada responsablemente por todos los involucrados en el quehacer educativo: dirección institucional, equipo administrativo, docentes y estudiantes, comprometidos e identificados con la institución.

La educación universitaria actual requiere contar con individuos líderes e innovadores para afrontar la realidad cambiante de nuestra sociedad.

**2.2.1. La gestión académica en la universidad.** La gestión de las empresas fue trasladada a la de las universidades, este proceso es un reto permanente y exigente, además de ser diferente por la dispersión de los niveles de calidad de gestión existente en las universidades, pues hasta hace 20 años los estudiosos y entendidos del tema de calidad no se ocupaba del ámbito de las universidades; pero en los últimos años se ha incrementado la calidad de la gestión a nivel universitario en todas sus perspectivas.

Por ello, las investigaciones tanto académicas como profesionales en relación a la gestión universitaria han tenido un aumento, más aún lo de origen universitario que contemplan las dimensiones de las instituciones de educación superior.

Como señala Guanilo (2010) sobre la gestión académica en la universidad:

Se ha abordado el estudio de la gestión, denominándola precisamente estudios de gestión universitaria, pero el enfoque ha sido hacia la docencia, investigación, financiamiento o extensión; además, estos estudios han sido efectuados de manera desarticulada, aislada, vale decir que no se ha estudiado la gestión universitaria desde una perspectiva holística, unitaria y sistemática. (p. 100).

Lo que significa que las unidades orgánicas diseñan y efectúan el ordenamiento de los procesos universitarios, así como las estructuras y procesos de la toma de decisiones para la gestión administrativa generando canales de información dentro y fuera de la institución, tanto para la selección y contratación de personal como para las operaciones de la institución, etc.; además están los instrumentos que mantienen la libertad de cátedra y la autonomía académica de la universidad.

Así, la gestión institucional no se considera solamente lo organizativo, pues como señala Guanilo (2010), “la universidad no es solamente una organización, sino además un conjunto de reglas, mitos, símbolos, tradiciones universalizadas, sistemas de premio/castigo, formas de articulación social, etc., que ayudan a explicar la realidad, la edifican, la dotan de pensamiento organizado de tal forma que, en conjunto, estructuran el día a día de la sociedad” (p. 100)

En esa misma línea Guanilo (2010) acota que “el rol principal de la gestión académica es la salvaguardia de la consistencia permanente entre su naturaleza, su personalidad, su visión de futuro y la práctica, todo ello orientado a su razón de existir, expresada en los fines a los que responde y en los resultados que logra” (p.101)

**2.2.2. Principios de la gestión total de la calidad en la gestión académica.** La gestión académica en la educación superior está inserto en los principios de la gestión total de la calidad en ese sentido se toma en cuenta los catorce principios desarrollados por Deming (1986) que delinean la filosofía para una organización eficaz, centrada

en el cliente y con intención de mejorar la calidad de sus servicios, Wiets (2005), las clasificó en tres categorías:

- La filosofía y la misión, que insisten en la búsqueda continua de la calidad a lo largo de la organización y se centran en las necesidades de cliente;
- El ambiente orgánico, que establece normas y valores que influyen en el tratamiento de todos y cada una de las personas en la organización y;
- El proceso, que indica la necesidad de la prevención de problemas a lo largo del ejercicio antes que la identificación de fracasos al final.

Se toma los principios de Deming delineados por Perdomo (2004), los cuales son los siguientes:

- 1) Crear constancia en el propósito de mejorar productos y servicios.
- 2) Adoptar la nueva filosofía de la calidad.
- 3) Dejar de depender de la inspección en masa.
- 4) Finalizar la práctica de basar los negocios exclusivamente en el factor precio.
- 5) Mejorar constantemente los sistemas de producción y el servicio.
- 6) Instituir la formación en el trabajo.
- 7) Instituir el liderazgo.
- 8) Desechar el miedo a la responsabilidad.
- 9) Derribar barreras entre departamentos.
- 10) Eliminar eslóganes de producción para la fuerza laboral.
- 11) Eliminar metas numéricas y gestión por objetivos.
- 12) Fomentar el orgullo en el trabajo.
- 13) Instituir programas de educación y autodesarrollo.
- 14) Actuar basándose en un plan.

Además según Miranda (2007), establece que para mejorar la calidad, aplicando los pasos establecidos se tiene que utilizar el conocido ciclo PDCA o ciclo Deming (aunque fue propuesto inicialmente por Shewhart), que propone las siguientes fases en la solución de cualquier problema:

- Planificar (Plan): significa individualizar el problema, recoger datos, estudiar las relaciones causa-efecto y ver las hipótesis de solución.
- Realizar (Do): Consiste en llevar a cabo lo establecido en el plan.
- Controlar (Check): Compara el plan inicial con los resultados obtenidos.
- Actuar (Act): Actuar para conseguir los problemas encontrados, prever posibles problemas futuros y establecer las condiciones que permitan mantener el proceso de forma estable e iniciar un nuevo proceso de mejora.

**2.2.3. Modelos de gestión académica contemporáneas.** La gestión y la administración en los procesos productivos se iniciaron como ciencia con los aportes de Taylor, a los albores del siglo pasado, pues, se enfatizó la eficacia y la productividad, utilizando métodos y reglas en los procesos productivos. Luego, Fayol asoció el concepto de gestión al conjunto de actividades destinadas a controlar, organizar, planificar, coordinar y decidir las actividades en las organizaciones por ende en las instituciones.

Así, reiterado por Koontz y Weihrich (1991), al resaltar que “toda gestión será exitosa siempre que alcancen los objetivos determinados (eficacia) por las organizaciones e instituciones y efectúen un óptimo uso de los recursos disponibles o que se han logrado obtener (eficiencia)”. (p. 31)

A la opinión anterior se debe agregar lo expresado por Castelló, Garrigós y Aparis (2007),

Desde hace unas décadas este escenario se está caracterizando por su mayor complejidad, turbulencia e incertidumbre, que están afectando las modalidades tradicionales de gestión en las organizaciones. Para responder a esta nueva realidad surgen nuevas expresiones, posibilidades, teorías y conceptos, como la virtualización de las empresas, la reingeniería, el mejoramiento continuo, la externalización o tercerización, la innovación y la gestión del conocimiento. (p.45)

En ese sentido, Casassus (2010), menciona que los principios generales de la gestión pueden ser formalizados en modelos de gestión; siendo el normativo, prospectivo, estratégico, estratégico situacional, Calidad total, Reingeniería y Comunicacional.

Ante las limitaciones que presentaba cada uno de estos modelos, surgía otro que lo ampliaba o reforzaba. En la siguiente tabla se presenta un panorama general de estos modelos de gestión:

**Cuadro N.º 02**  
**Modelos de Gestión**

MODELO	CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>La visión normativa</li> <li>- OCDE</li> <li>- CEPAL</li> <li>- Jorge Ahumada en ILPES</li> </ul> <p><i>Desde los años cincuenta hasta inicios de los setenta, la planificación en la región estuvo dominada por la visión "normativa". Fue la época en la cual se iniciaron los planes nacionales de desarrollo educativo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se constituyó como un esfuerzo mayor de introducción de la racionalidad en el ejercicio de gobierno en sus intentos de alcanzar el futuro desde las acciones del presente.</li> <li>- En el ámbito educativo, fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema, a expandir la oferta educativa.</li> <li>- La visión normativa expresa una visión lineal del futuro: el futuro es único y cierto.</li> <li>- Es un modelo con un alto nivel de abstracción y donde la dinámica propia de la sociedad estaba ausente.</li> <li>- Desde el punto de vista cultural, esta visión normativa se ensambla bien con la cultura normativa y verticalista del sistema educativo tradicional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>La visión prospectiva</li> <li>- Michel Godet</li> </ul> <p><i>A fines de los años sesenta se constató que el futuro realizado no coincidía con el futuro previsto en la década anterior. La crisis</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El futuro no se explica necesariamente solo por el pasado, sino también por las imágenes del futuro que se imprimen en el presente y que, en consecuencia, lo orientan.</li> <li>- El futuro es previsible a través de la construcción de múltiples escenarios, por lo tanto es incierto. Para reducir esta incertidumbre, se idean futuros alternativos en la planificación: se genera entonces la flexibilización del futuro en la planificación.</li> </ul>

<p><i>cristalizada por el aumento del precio del petróleo en 1973 marcó un quiebre en las técnicas de la previsión clásica expresada en la visión normativa.</i></p> <p><i>En este período de inicio de los setenta, se intentaron reformas profundas en varios países de América Latina las que, notablemente, representaban futuros alternativos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se desarrolla una planificación con criterio prospectivo.</li> <li>- Se inician esfuerzos para copar el territorio con la microplanificación, los mapas escolares y el desarrollo de las proyecciones de requisitos en recursos humanos.</li> <li>- Se dio inicio a los estudios comparativos y de programas regionales, mediante los cuales los planificadores tuvieron la posibilidad de encontrarse, comparar posturas, modelos, estrategias y resultados con la posibilidad de identificar soluciones alternativas a problemas similares.</li> <li>- El estilo predominante continuó siendo el ejercicio cuantitativo solo que aplicado mediante matrices de impacto a la construcción de distintos escenarios.</li> <li>- Este modelo mantiene la perspectiva racionalista fundamentada en la proyección (aunque se trate de escenarios alternativos) como técnica.</li> <li>- El manejo financiero sigue siendo el elemento predominante y en las decisiones sobre opciones y proyectos alternativos predomina el criterio del análisis costo-beneficio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La visión estratégica</li> <li>- Ackoff</li> <li>- Ansoff</li> <li>- Porter</li> <li>- Steiner</li> </ul> <p><i>La crisis de los años ochenta no hace sino acentuar esta tendencia que vincula las consideraciones económicas a la planificación y la gestión, consideraciones que estaban ausentes en la década de los sesenta. El esfuerzo comparativo y la escasez de recursos permiten asociar este período con una etapa de consideraciones estratégicas.</i></p> <p><i>A inicios de los noventa, se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y de la gestión en el ámbito de la educación.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se concibe como un modelo de gestión de normas para llegar a un determinado escenario o un futuro deseado.</li> <li>- La idea de la estrategia posee tanto un carácter estratégico (normas) como táctico (los medios para alcanzar lo que se desea.)</li> <li>- La gestión estratégica consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros).</li> <li>- Surge una forma de hacer visible una organización a través de una identidad institucional: análisis de tipo FODA, que pone en relieve la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.</li> <li>- Este enfoque permitió que las organizaciones pudieran adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante.</li> <li>- El pensamiento estratégico tiene en su base un pensamiento de tipo militar. Se reconocen las identidades organizacionales pero su visión de la acción humana se sitúa en una perspectiva competitiva de organizaciones y personas que se constituyen en aliados versus enemigos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La visión estratégica situacional</li> <li>- Carlos Matus</li> </ul> <p><i>La crisis petrolera de los años setenta repercutió</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A la planificación estratégica se le introduce la dimensión situacional o, dicho de otra manera, de la viabilidad de las políticas.</li> <li>- Existe preocupación por el análisis y el abordaje de los problemas en el trayecto hacia el objetivo o el futuro deseado.</li> </ul>

<p><i>tardíamente en América Latina bajo la forma de una grave crisis financiera. A inicios de los ochenta, la crisis se transformó en una crisis estructural generando una situación social inestable. Para hacer frente a la incertidumbre, emergen los nuevos temas de la gobernabilidad y la factibilidad de realizar los planes diseñados. A inicios de los años noventa predomina el criterio de buscar acuerdos y tratar de lograr consensos sociales como criterio principal de gestión de los sistemas educativos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se concibe que la situación es donde está situado algo. Ese algo es el actor y la acción.</li> <li>- El objeto de la gestión educativa, deja de ser el sistema en su conjunto y pasa a establecer otras unidades de gestión (más pequeñas que el conjunto del sistema) que pueden determinar objetivos propios y frente a los cuales se pueden asignar recursos. Este proceso ha sido el de la descentralización educativa, el cual tiene consecuencias importantes para la disciplina de la gestión educativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La visión de la calidad total</li> <li>- Joseph Juran</li> <li>- Edward Deming</li> <li>- Phillips Crosby</li> <li>- Peter Senge</li> </ul> <p><i>Con el éxito de Japón en el contexto de la economía mundial, la atención se tornó hacia las causas de ello.</i></p> <p><i>En América Latina, la preocupación por la calidad se presenta a inicio de la década del 90.</i></p> <p><i>Entre las prácticas de la gestión de los sistemas educativos, en el segundo lustro de esta década, prevalece principalmente la perspectiva estratégica clásica combinada con la perspectiva de Calidad Total.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los principios del pensamiento acerca de la calidad se refieren a la planificación, control y la mejora continua, las que permiten introducir “estratégicamente” la visión de la calidad al interior de la organización.</li> <li>- Sus componentes centrales son la identificación de los usuarios y de sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, la mejora continua de las distintas partes del proceso y la reducción de los márgenes de error que hacen más caros los procesos. Se tiene la preocupación de generar compromisos por la calidad.</li> <li>- Con la introducción del tema de la calidad en la educación, surgen el reconocimiento del derecho de los diversos usuarios del sistema educativo, a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades. Como parte de los mecanismos de gestión aparece entonces, la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo. En consecuencia, se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación que permitirán analizar y examinar los resultados para orientar las políticas educativas.</li> <li>- En este modelo de gestión subyace una preocupación por el resultado y por los procesos. Se produce una revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La visión de la reingeniería</li> <li>- Hammer y</li> <li>- Champy</li> </ul> <p><i>Fue planteada durante la primera mitad de la década del 90.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La perspectiva de la reingeniería se sitúa en el reconocimiento de contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global.</li> <li>- Se estima que las mejoras no bastan, que no solo se trata de mejorar lo que existe, sino que se requiere un cambio cualitativo.</li> <li>- Se define como una reconceptualización fundacional y rediseño radical de procesos, si es que se quiere lograr mejoras dramáticas en desempeño.</li> <li>- Desde la perspectiva de la reingeniería, la Calidad Total aparece como un proceso evolutivo incremental,</li> </ul>



	<p>mientras que ella misma se percibe como un cambio radical.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La reingeniería representa básicamente una actitud mental que cuestiona, radical y constantemente, los procesos para la toma de decisiones.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La visión comunicacional</li> <li>- F. Flores</li> <li>- John Searle</li> <li>- J. Austin Nietzsche</li> <li>- Heidegger</li> <li>- Foucault</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los compromisos de acción son eventos que ocurren en el lenguaje.</li> <li>- La gestión es concebida como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción; y estas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas.</li> <li>- Los instrumentos de la gestión comunicacional son el manejo de las destrezas comunicacionales definidas en los actos del habla, es decir, el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas.</li> </ul>

Fuente: Casassus, J. (1997) *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos.*

**2.2.4. El gestor y los modelos de gestión académica contemporáneos.** En este sentido, desde la visión que se implemente la gestión en el sistema consiste en poder determinar cuál es el momento indicado que permita generar una sinergia entre el momento, con las herramientas, con los modelos y con destrezas entre ellos. Así se podrá enfatizar en algunos momentos la revisión de los objetivos; otros, en que se debe enfatizar los procedimientos; en otros, la visión, las fortalezas y debilidades.

Una gestión compleja requiere flexibilidad y capacidad de articular y rearticular momentos permanentemente. Así por ejemplo, una planificación de calidad basada en la calidad total; para que esto se logre, no se puede dejar de lado el tema de la viabilidad, los consensos y los acuerdos, los que, a su vez, no pueden desconocer los criterios estratégicos que los definen.

En este sentido el gestor, de técnico, pasa a ser técnico político, capaz de determinar situaciones, elegir entre distintas opciones e impulsar diversas acciones. En el proceso que transita de lo cuantitativo a lo cualitativo, el gestor o planificador estadístico se transforma en un gestor analista para transformarse posteriormente en un coordinador de acciones.

La transición entre los modelos (y su superposición) ha variado la función del gestor, haciéndola más compleja; siendo necesario además de manejar una cantidad de modelos y sus instrumentos, debe determinar el momento oportuno.

Por consiguiente se requiere de destrezas relativas a lo que acontece al interior de la organización. Puesto que la relevancia de una organización está determinada por las necesidades y exigencias del medio, es necesario también que el gestor posea las capacidades para analizar el entorno que es, en última instancia, desde donde provienen las informaciones indispensables para determinar lo apropiado de un determinado momento.

Por ello, la gestión está relacionada con el interior de la organización y con el entorno. Hoy en la gestión la presencia del entorno es cada vez mayor. Todas las organizaciones y particularmente el sistema educativo, son entidades con múltiples puntos de contacto con el entorno y, por lo tanto, con una preocupación especial hacia él. La multiplicidad de la relación interna/externa así como las exigencias de la multidimensionalidad de los modelos de gestión sugieren que el sujeto responsable de la gestión, no tiene por qué ser necesariamente pensado como un sujeto individual, sino que éste puede ser un sujeto colectivo o un sujeto itinerante/participativo.

Tomando como referencia a la UNESCO, en palabras de Cassasus (1999):

... es preciso destacar que en el tránsito de los modelos, lo que ha ocurrido es también un desplazamiento que va de lo abstracto a lo concreto en un proceso de concreción. Desde una perspectiva sistémica abstracta orientada hacia una ingeniería social, se ha pasado a reconocer la existencia de la sociedad (con sus actores sociales en tensión); luego, a reconocer la existencia de la organización y la importancia de los procesos. Finalmente, se ha reconocido “la emergencia del sujeto humano” como el elemento crucial que hace posible el funcionamiento de las organizaciones. (p.26)

**2.2.5. Perspectivas analíticas sobre la gestión académica de la educación superior.** En América Latina, son heterogéneos las características de las instituciones de educación superior así como sus procesos de gestión, tanto a nivel de conjuntos nacionales, asimismo entre las propias instituciones de cada país, se percibe una enorme diversidad en las formas y modalidades por ello también en la implementación y la implantación de la toma de decisiones. Por ello, en este entorno las perspectivas analíticas toma en cuenta dichas variedades y carácter contingente de los procesos de la educación superior.

Pero a nivel general en el conjunto de las instituciones de educación superior se tiene rasgos comunes como el mencionado por Clark (1983), quien sostiene que el conjunto de instituciones pueden ser analizados a partir de la ubicación del denominado “triángulo de coordinación” ubicando en los vértices al Estado, al mercado y la denominada oligarquía académica (o sistema profesional).

Asimismo, los modelos de gestión se centran en los modelos de gobierno como afirma Casanova (1999) “... el gobierno de las universidades con énfasis en la toma de decisiones de la educación superior, diversos conceptos ha sido utilizados tales como: administración universitaria, administración de asuntos económicos y gestión universitaria, dirección universitaria, política universitaria y gobierno universitario, entre otros” (p. 18).

Siendo los conceptos de administración, dirección y gestión, que ponen énfasis en aspectos instrumentales técnicos, por su parte, el concepto de política universitaria resalta las negociaciones y acuerdo que pudieran establecer al interior de los diferentes grupos de la universidad; además en concepto de gobierno universitaria es un concepto más amplio utilizado históricamente, pues representa la propuesta conceptual más acabada, incluyendo los proceso de

dirección, organización, toma de decisiones y ejercicio de autoridad, que se dan en el ámbito universitario.

Como producto de la importancia del gobierno universitario se destacan los modelos propuestos por Baldrige (1971): el burocrático, el colegiado y el político; los cuales son eminentemente analíticos, modelos a los cuales se agrega los diferentes niveles de autoridad en los conjuntos de educación superior: el departamento, la facultad, la institución, el multicampus, el gobierno local y el gobierno nacional.

En ese sentido la gestión en las instituciones de educación superior interpreta que el carácter racional y objetivo de las organizaciones universitarias son construcciones sociales y entidades subjetivas, por ello se resalta el estudio de la cultura organizacional. Según Rhoades (1992) “existe una continua construcción y reconstrucción del contexto organizacional y de las relaciones de autoridad; la autoridad no está basado objetivamente en la posición o en los recursos políticos, sino que es negociada y creada subjetivamente” (p.115).

Se agrega el análisis de Van Vugnht (1988), quien redefine las formas de la autoridad institucional en el concepto de autorregulación. En esta perspectiva, los estados nacionales están planteando permanentemente nuevos mecanismos de planificación y control hacia las universidades e impulsando una mayor competencia entre ellas. Tal hecho, sin embargo no implicaría necesariamente en todos los casos mayores dosis de autonomía sino, por el contrario, su restricción. En la actualidad, según el contexto pese al aumento de formas de coordinación vinculadas a los mercados, existe un aumento de la autoridad burocrática y de la autoridad política en la conducción de la educación superior.

Entre los actores que intervienen en aspectos analíticos sobre la gestión a nivel superior es necesario tomar en cuenta a algunos organismos internacionales que intervienen en la definición política de

gestión tales como el Banco Mundial, la UNESCO. Así la UNESCO analiza el tema de la gestión de la educación superior en el marco de la pertinencia, por ello establece los siguientes lineamientos:

- Buena relación de las instituciones de nivel superior con el Estado y la sociedad (incluyendo el mundo del trabajo). Así han de prevalecer “relaciones bien organizadas” entre la educación superior y el Estado, como condición para la reforma y desarrollo de la educación superior.
- La definición de las normas generales y del marco financiero en que se desenvuelven las instituciones de educación superior le corresponde esencialmente a las instituciones del estado y en especial al poder legislativo.
- El cumplimiento de objetivos de calidad y la responsabilidad en la dirección y gestión de las instituciones de educación superior tiene como condición indispensable que la relación entre el Estado y la educación superior esté fundada en principios claros. En ese sentido han de predominar criterios de libertad académica y de autonomía institucional, lo que se entiende es que la libertad de enseñanza es una condición sine qua non (condición sin la cual no) para la existencia y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, y en cuanto a la autonomía, propugna que para que los centros tanto públicos como privados puedan cumplir con las funciones creadoras, de reflexión y crítica de la sociedad, requieren de una adecuada autonomía institucional estatuaría.
- Las instituciones deben cumplir las funciones a partir de principios de responsabilidad, eficacia y eficiencia, en ese sentido los criterios de evaluación y medición de la calidad no deben propiciar un “control externo exagerado, ni (...) un modo de limitar la financiación pública. Al contrario lo que se trata es que tales principios permitan a la enseñanza superior contribuir a su propia mejoría.

- Incorporar mecanismos de y sistemas de información, así como de perfeccionamiento, en los procesos de selección, evaluación, formación y desarrollo de quienes participan en la gestión.

El Banco Mundial desde una perspectiva de funcionalidad económica, plantea lo siguiente:

- La gestión como un elemento técnico en el ámbito educativo superior.
- La redefinición permanente de la función del gobierno en la enseñanza superior, así por ejemplo en los países desarrollados el grado de participación del gobierno ha excedido con creces lo que se considera económicamente eficiente, las tendencias deben apuntar a una menor presencia del gobierno en el control directo de la educación superior, y a la redefinición de su papel como promotor de un “ambiente de políticas favorables para las instituciones pública y privadas”.
- Marco coherente de políticas (marco jurídico, planificación a largo plazo, organismos independientes de fiscalización.
- Apoyo con incentivos e instrumentos orientados al mercado para aplicar las políticas (participar en la reorientación de las matrículas y el mercado a través de apoyos directos a los estudiantes.
- Autonomía administrativa y responsabilidad de las instituciones públicas (“la autonomía resulta ser en gran medida un concepto vacío mientras las instituciones dependan de una fuente única de financiamiento fiscal”).
- La gestión se plantea en términos de eficiencia interna, para ello se requiere aplicar sistemas de información gerencial a los flujos de estudiantes y de recursos para poder evaluar costos y productividad, introducir criterios de desempeño en la asignación de recursos entre las unidades de cada institución; establecer mecanismos para evaluar el desempeño de los programas, y entrenar a los administradores universitarios.

- Eficiencia y equidad basado en establecer los programas de evaluación entre colegas, criterios de desempeño para la asignación de recursos, políticas que traten equitativamente a instituciones públicas y privadas, y asistencia técnica regional para mejorar la calidad y la eficiencia administrativas.

Pero en la actualidad según el Banco Mundial, para una mejor eficiencia en América Latina, hay varias restricciones entre ellas se incluyen: el predominio de criterios políticos sobre criterios de desempeño; el énfasis en la autonomía universitaria como oposición a las directrices del gobierno; la carencia de carreras administrativas universitarias, y la falta de normas en medidas de eficiencia.

**2.2.6. Características y tendencias de la gestión académica de la educación superior.** Las instituciones de educación superior estuvieron situados en la línea Estado-oligarquía académica, y desde los ochenta, ha recibido una fuerte presión gubernamental para involucrarse en la dinámica del mercado como afirma Cox (1993), y Bruner (1994), resaltando lo siguiente, (a) control burocrático, donde el Estado regula y financia a las universidades públicas y éstas gozan de autonomía académica y administrativa; (b) dualismo público-privado, donde el Estado establece la reglas del funcionamiento de instituciones públicas y privadas, y (c) poder institucional-corporativo, el cual es entendida como el ejercicio de poder dentro de las propias burocracias institucionales, de las asociaciones y gremios de docentes, administrativos, así como las estudiantiles.

En el plano institucional, la problemática toma en cuenta las distintas modalidades, así como el sector y el nivel en el que se encuentran, la disponibilidad de recursos y las condiciones de su entorno. En la actualidad las formas de gobierno se sitúan alrededor de la eficiencia en la construcción y la ejecución de las decisiones. La autoridad burocrática se ha consolidado, las formas colegiadas de gobierno ha

pasado por un proceso de refuncionalización solamente utilizado para la legitimización del gobierno universitario.

Por otro lado han sido enfrentados por los gobiernos nacionales el tradicional corporativismo de los sectores universitarios –sindicalismo académico y administrativo, movimientos estudiantiles-, con una lógica política que suele ignorar las consecuencias en el ámbito académico de las propias instituciones.

En ese sentido se incrementa la autoridad burocrática y la autoridad política en detrimento de la autoridad académica en la construcción de la educación superior.

El análisis efectuado por Bruner (1994) es vigente hasta la actualidad quien alude a cuatro variables críticas de la educación superior directamente relacionados con el tema de la gestión: a) desajustes estructurales, b) parálisis estructural, c) mal funcionamiento de los sistemas y d) agotamiento del modelo de coordinación y financiamiento de las instituciones; los cuales se manifiestan en distinta medida.

**2.2.7. Exigencias en la gestión académica de la educación superior.** Entre las exigencias a la educación superior en América Latina se considera la necesidad de replantear la estructura y los procesos que confluyen en el campo de la gestión.

Algunos sectores exigen que los mecanismos de coordinación de la educación superior deban incorporarse a las dinámicas de los distintos mercados, o que los esquemas de gestión institucional deber ser reformulados en base a criterios gerenciales de la administración empresarial, otros sectores solicitan formas de coordinación y de gestión autónoma, emanada de las propias prácticas académicas institucionales, en este sentido se encuentran en una doble tensión, las de funcionalidad y eficiencia económica, y por otro lado, las de demanda de una autonomía de las instituciones de educación superior



y de una mayor democratización de la construcción y ejecución de las decisiones.

a) En la gestión de la educación superior la variable política tiene un significado especial, en los procesos de transición política y de democratización exigen la existencia de mecanismos eficaces de consensos y legitimación. En la actualidad está en proceso de construcción de dichos mecanismos.

b) Los procesos de diferenciación y de diversificación educativa son cada vez más intensos y permanentes lo que constituye una mayor demanda para la gestión, es más complejo los conjuntos de educación superior lo que requiere rápidas y eficientes respuestas en términos de coordinación.

c) Otro factor crítico a nivel de conjunto como en el plano institucional en el sector de la educación superior, es el de la forma de relación con el gobierno. Aunque el discurso hegemónico señala la desregulación gubernamental de la educación superior, los hechos hasta ahora evidencian una mayor dependencia de la educación superior hacia los poderes políticos y económicos.

d) En el ámbito institucional, las demandas de la gestión son distintas, en los cuales es necesario un alto grado de pertinencia y adaptabilidad ante las complejas condiciones políticas, económicas y sociales; se debe tener estructuras de gestión eficientes y en estrecha relación con las necesidades académicas, y contar con procesos flexibles y simplificados y, en las instituciones de grandes dimensiones, con procesos y estructuras de descentralización.

**2.2.8. Gestión académica y calidad en la educación superior.** Es necesario conceptualizar el término calidad para entender la importancia en la gestión académica universitaria, término utilizado por los norteamericanos y los europeos la denominan excelencia, Ferrando (2005) refiere lo siguiente:

La Calidad Total – Excelencia es una estrategia de gestión cuyo objetivo es que la organización satisfaga de una manera equilibrada las necesidades y expectativas de todos sus grupos de interés, es decir, en general, los clientes, empleados, accionistas y la sociedad en general (p.16).

La calidad ha tenido diversas connotaciones, tomamos de referencia el aporte de Delgado (2003), quien lo sintetizó en tres dimensiones: (a) tradicional, en el que considera que los atributos son derivadas de una esencia inmutable, por ello en educación deberíamos remitirnos a la esencia del ser humano, siendo la educabilidad una propiedad del ser humano, derivada de su esencia racional; en ese sentido elevar la calidad de educación no es transformarla sino perfeccionarla; (b) modernizante, plantea como valores irrefutables el progreso, la civilización y lo moderno, en ese mismo sentido el vocablo cualidad es usado para denominar metas, hábitos y capacidades que pueden ser objetivamente medible, entendiéndose calidad de la educación al grado en que los medios conducen hacia los objetivos planteados, efectuando los cambios necesarios a los medios para lograr metas, objetivos y fines. Y finalmente, el (c) Dialéctico, se basa en la transformación y no en la conservación, por ello elevar la calidad de la educación significa transformarla, cambiarla radicalmente; en ese mismo sentido se necesita fomentar la utilización crítica del conocimiento acumulado y motivar procesos de construcción teórica; en el cual el docente comparte con los estudiantes un proceso educativo conjunto de crítica y creación, siendo la racionalidad fundada en su historicidad

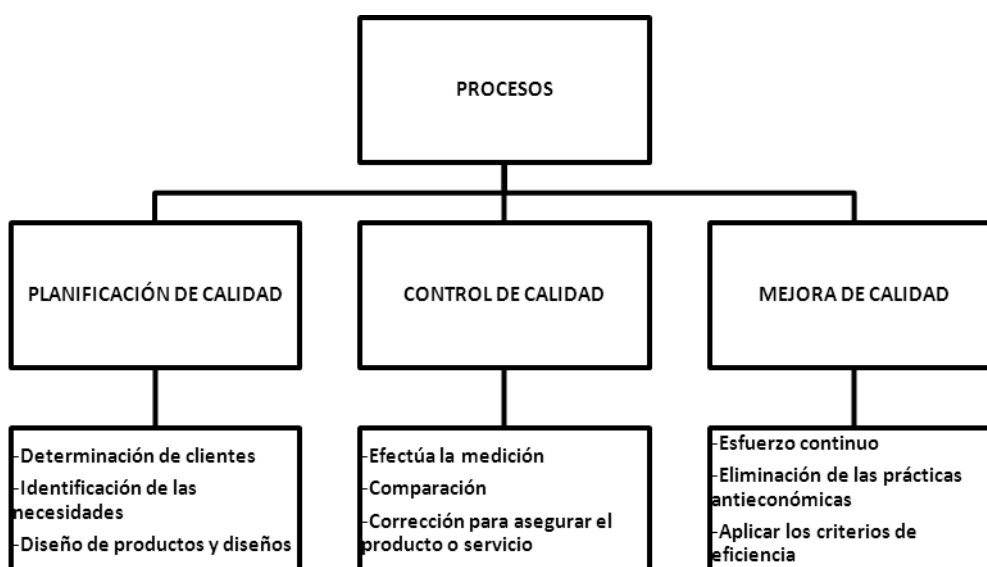
En ese mismo, sentido calidad fue conceptuada por Berry (1992), citado por López (2005), de la siguiente manera: “Si usted no puede definir operacionalmente calidad tampoco podrá medirla, y, si no puede medirla, tampoco podrá lograrla. Y si no puede lograrla, el costo de la mala calidad continuará erosionando las posibilidades de tener un

futuro rentable” (p. 44). La calidad, entonces, no es el producto sino también el proceso.

En definitiva, la calidad es un proceso participativo y juicioso entre los diferentes actores participantes internos y externos de toda la organización (institucional educativa). Así, la gestión de calidad, es el resultado de tres procesos:

### Esquema N.º 01

#### Procesos de la Gestión de Calidad



Fuente: Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005) *Calidad en los servicios educativos*

La UNESCO define, en el artículo 11 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción (1998), que:

La calidad en la educación superior es un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: programas académicos y de enseñanza, investigación y becas, staff, estudiantes, edificios, instalaciones, equipos, servicios a la comunidad y al entorno académico. El objetivo final es lograr la mejora institucional y por tanto la mejora del sistema educativo en general.

En la 32va. Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París en el 2003, los ministros de educación señalaban que:

La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que debe adaptarse constantemente a un mundo cuyas sociedades están atravesando una profunda transformación social y económica. [...] Las antiguas nociones de calidad ya no son suficientes... A pesar de los diferentes contextos, hay muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que dote a todas las personas, mujeres y hombres, de la capacidad de ser miembros de plena participación en sus comunidades y también ciudadanos del mundo.

De acuerdo con Gola (2003) la definición de calidad, tal como la aplica la Organización Internacional de Normalización (ISO) a la educación superior, podría ser “especificar objetivos de aprendizaje que merezcan la pena y permitir que los estudiantes los alcancen”

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) (2002) la define a la calidad como:

“Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global.” (p. 15)

No se tiene una definición de calidad en la educación universitaria aceptada universalmente, en ese sentido se considera también la siguiente definición propuesta por Vlăsceanu et al. (2004):

“Calidad en la educación superior es un concepto multi-dimensional, multi-nivel y dinámico que está relacionado con el marco contextual de un modelo educacional determinado, la misión de la institución y los objetivos, así como con los estándares específicos dentro de un sistema dado, una institución, un programa o una titulación. La calidad puede tener diferentes significados dependiendo de: i) la comprensión de los diferentes intereses o diferentes componentes o grupos de interés en la educación superior (requerimientos de calidad establecidos por los estudiantes/la disciplina universitaria/el mercado laboral/la sociedad/el gobierno); ii) sus referentes: entradas, procesos, resultados, misión, objetivos, etc.; iii) los atributos y las características del mundo académico y iv) el período histórico en el desarrollo de la educación superior”. (p. 87)

Hoy, es evidente que la educación superior, no sólo preocupa a los actores directos del proceso educativo (docentes, estudiantes, directivos y gestores universitarios) y a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que observan a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mejorar el desarrollo económico, se enfatiza la vinculación de la calidad universitaria con factor de costo-efectividad y costo-beneficio.

**2.2.9. Dimensiones de la Gestión Académica.** El Programa AUDIT plantea un instrumento de apoyo para las universidades cuya principal misión es la incorporación de estrategias de mejora continua, acordes con las exigencias de calidad que marca el entorno con relación a la educación superior.

En ese sentido el Sistema de Gestión Interna de Calidad (SGIC) como parte del Programa AUDIT, es un conjunto de documentos que orienta el desarrollo de las actividades de la universidad, dichas actividades se organizan en procesos, los que son definidos por la universidad para cubrir los aspectos (directrices) contemplados en el Modelo AUDIT Perú.

Cada proceso cuenta con un manual o guía para su ejecución, el conjunto de procesos definidos por la universidad y la forma cómo están relacionados, constituye el sistema, el cual también cuenta con el manual correspondiente. AUDIT Perú cuenta con el respaldo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España y de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR).

Las dimensiones planteadas por “PROGRAMA AUDIT-PERÚ” de la Versión 1.1 (Nov. 2012), considera nueve directrices:

- 1) Política y objetivos de calidad. La Universidad debe consolidar una política de calidad, coherente con su modelo educativo, y expresada en objetivos que alineen sus planes y sistemas.
- 2) Diseño de la oferta formativa. La Universidad debe contar con mecanismos que le permitan mantener y renovar su oferta formativa, desarrollando metodologías para la aprobación, control, evaluación y mejora periódica de la calidad de sus enseñanzas.
- 3) Desarrollo de la enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes. La Universidad debe dotarse de procedimientos que le permitan comprobar que las acciones que emprende, tienen como finalidad esencial favorecer el aprendizaje del estudiante.
- 4) Investigación. La Universidad debe contar con mecanismos que garanticen que se promueve y desarrolla la investigación que responda a las necesidades de los grupos de interés.
- 5) Extensión y proyección social. La Universidad debe dotarse de mecanismos que garanticen el desarrollo y mejora de las acciones de proyección social y extensión universitaria, pertinentes con las demandas de la sociedad.
- 6) Personal Académico. La Universidad debe dotarse de mecanismos que garanticen el desarrollo y mejora de las acciones de proyección social y extensión universitaria, pertinentes con las demandas de la sociedad.
- 7) Servicios, bienestar y recursos materiales. La Universidad debe dotarse de mecanismos que le permitan diseñar, gestionar y mejorar los servicios académicos, administrativos y de bienestar universitario, así como los recursos materiales, para una adecuada formación de los estudiantes.
- 8) Análisis y utilización de los resultados. La Universidad debe contar con procedimientos que le permitan garantizar que se miden, analizan y utilizan los resultados alcanzados, para la mejora de los procesos del sistema de calidad.
- 9) información a los grupos de interés. La Universidad debe dotarse de mecanismos que garanticen la transparencia y rendición de

cuentas, publicando periódicamente información actualizada relativa a su desempeño.

Asimismo, la gestión académica denominada también por Marquis, C y Sigal (1993) “como función académica está conformada por una serie de variables, según cuya ponderación depende en cada caso del efecto que se le asigne sobre el producto final” (p.124). Así en el proceso enseñanza- aprendizaje, entendemos como producto final el egresado.

Las dimensiones según Marquis, C. y Sigal (1993) son las siguientes: (a) recursos humanos dedicados a la docencia, (b) infraestructura y equipamiento para la docencia, (c) contexto socio-cultural de los alumnos, (d) planes de estudio y programas, (e) organización cátedra – departamento y (f) Proceso enseñanza aprendizaje.

### 2.3. Competencias Docentes

El docente universitario en alusión a la pregunta ¿Qué es ser un docente universitario? Gorrochotegui (2005) señala,

Es profesar la profesión de docente universitario, ejerciendo con inclinación voluntaria el arte de enseñar a un grupo de estudiantes (también) universitarios una disciplina en la que nos hemos especializado. Además tiene la fuerza de la vocación, que es algo que se tiene dentro: se lleva dentro con cierta pasión y posibilidad de desarrollo y perfeccionamiento. (p.107)

Asimismo, dar clases es la habilidad de responder ante un grupo de estudiantes que esperan bastante de los docentes, pues esperan que sean competentes, cultos, cordiales, puntuales, respetuosos, sencillos, humildes, atentos, simpáticos, asertivos y con una gran capacidad de escucha y de atención con paciencia.

Se esclarece que con la enseñanza no es necesariamente tener asegurado el aprendizaje, el cambio, la interiorización del conocimiento por el otro; pues dicho proceso es constante, en ese sentido Gorrochotegui (2005) menciona que *“ninguna enseñanza asegura ningún aprendizaje”* (p. 107); lo inexplicable es el vínculo que se forma en la relación entre el docente y el estudiante, quien capta lo que el docente es, lo que dice y lo que hace.

Al mismo tiempo enfatizamos que se trata de una profesión como la docencia, una actividad compleja y polémica. Según Rueda (2009) *“Compleja por tratarse de una actividad humana relevante que ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas y motivo de discusión en la construcción de diversos modelos sociales”* (p. 58)

Otros aspectos a responder son:

- ¿Cuáles son sus funciones en los distintos contextos y entornos educativos?
- ¿Cuáles son las didácticas para cada una de las asignaturas?
- ¿Cuáles son las estrategias aplicadas para las diversas asignaturas de acuerdo a su naturaleza y carácter?



Las competencias docentes según Zabala y Arnau, tomado por Rueda (2009), quienes después de realizar una revisión en el ámbito laboral y educativo, propusieron la siguiente conceptualización, *“La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”* (pp. 43-44).

Por otro lado Perrenoud citado por Rueda (2009), al estudiar las competencias docentes, asume la definición, como; *“La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”* (p. 36)

Asimismo, se toma en cuenta la definición planteada por Comellas (2002), quien afirma lo siguiente:

Aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja. (p. 19)

En las definiciones se pone en relevancia la complejidad de las actividades que se debe realizar de manera eficiente, donde se refiere a una persona competente, conocida como la trilogía de ser, saber conocer y saber hacer, citado por Francis (2006) tomando a (Quirós y Jiménez, 1991).

El primero incorpora los aspectos axiológicos y éticos y enmarca los determinantes actitudinales y valorativos; los segundos, más reconocidos en el perfil del docente universitario, están condicionados por la disciplina que se enseña y en la que se reconoce una heterogeneidad y diferenciación en el contenido, su estructura como conocimiento; y por

último, los terceros abarcan las habilidades y procesos intelectuales que le son propios a su disciplina y que en consecuencia involucran su dimensión pedagógica. (p. 35)

Por ello, un docente competente es aquel docente que desarrolla un modelo docente configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios.

Lo resaltante al considerar el constructo competencias es que permite examinar críticamente tanto los componentes del hecho educativo como tal junto al quehacer del docente universitario así como del estudiante; en ese sentido es importante revisar la concepción de las competencias docentes en su más amplia gama, en el contexto actual de la sociedad del conocimiento, con una visión amplia y así contribuir de mejor manera a la formación profesional y ciudadana de quienes participan o son beneficiarios de la educación superior.

Se adjunta la tabla que contiene la propuesta de diferentes autores, que se puede agregar en el análisis colegiado alguno de dichas propuestas o una combinación de ellas:

**Cuadro N.º 03**  
**Competencias docentes**

<b>Comellas, M. J. (2002).</b>	<b>Perrenoud (2004)</b>	<b>Zabalza, M. A. (2005)</b>	<b>SEMS-México (2008)</b>	<b>Cano, E. (2005)</b>
Identificar los obstáculos o los problemas.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia	Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	De planificación y organización del propio trabajo
Entrever diferentes estrategias realistas.	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos Disciplinares.	Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	De comunicación
Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	De trabajar en equipo
Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC.	Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	De establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.	Trabajar en equipo.	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	De utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derechos (equidad, libertad, etc.)	Participar en la gestión de la escuela.	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	De disponer de un autoconcepto positivo.
Dominar las propias emociones, valores, simpatías, entre otras.	Informar e implicar a los padres.	Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes.	Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	De autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.
Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario	Utilizar las nuevas tecnologías.	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional.	
Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación.	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Involucrarse institucionalmente institucional (sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad).		
	Organizar la propia formación Continua.			

Fuente: Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias.

Es claro que las competencias docentes son distintas en las instituciones educativas, principalmente distinguiendo entre la educación básica y superior; la superior orientada a la formación profesional, centrada en la docencia y en la investigación.

**2.3.1. Funciones y contexto de la actuación del docente universitario.** La universidad se encuentra en permanente e imparable proceso de cambio, lo que genera nuevas demandas y funciones sobre ella misma y, por ende, nuevas funciones sobre el docente universitario; como lo menciona Tomás citado por (Mas, 2011):

“volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”, significando este replanteamiento en la función docente “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...” ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que “debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar.  
(p.4)

Otra función a considerar del docente universitario es la investigadora, como lo menciona Mas (2011) “donde los cambios se van sucediendo: fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinarios, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados, etc.” (p. 196)

Y la tercera función como lo menciona Más (2011: 197), la función propia que puede desarrollar el docente universitario referida a la gestión. El personal docente e investigador, es un integrante fundamental de la institución, por ello se entiende que las funciones inherentes al docente universitario son la docencia y la investigación, quedando la gestión como parte de la iniciativa y compromiso personal con la institución donde labora.

Es necesario considerar el contexto en el cual se desenvuelve el

docente universitario en ese sentido se consideran, el escenario general (entorno social, profesional, cultural, etc), el escenario institucional (universidad, facultad, etc) y el micro-escenario el aula.

**2.3.2. Formación del docente universitario como factor de las competencias docentes.** A lo largo de toda la vida activa se pueden adquirir o desarrollar las competencias profesionales tanto por la propia experiencia laboral como por la formación, pues la formación es fundamental para tener éxito en el desempeño profesional que se plantea hoy al docente y a la universidad.

Los cambios en la educación superior, han reabierto, en este campo la imperiosa necesidad de implementar planes de formación para la docencia universitaria a ella vinculado y al respecto de cuáles deben ser sus contenidos, estructura, etc.

El docente universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel educativo y, lo contradictorio es que la mayoría, no tiene formación para ejercer dicha función, porque ingresaron después de formarse largamente en los contenidos propios de su área, pero que no garantiza ninguna competencia docente, y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica.

En la actualidad, los profesionales que se desempeñan en la docencia universitaria no tiene obligatoriedad de que en su currículum formativo exista una formación psicopedagógica que constate su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa. Ver cuadro adjunto.

## Cuadro N.º 04

### Nivel educativo y Formación

Nivel educativo	Formación requerida
	- Bachiller, Licenciatura en Educación específica, o afín, al área de conocimientos a impartir.
Educación Inicial	- Curso de Aptitud Pedagógica.
Educación Primaria	- Curso de Cualificación Pedagógica.
Educación Secundaria	- Estudios de post grado en el área de conocimiento a impartir (opcional)
	- Doctorado o Licenciatura específica, o afín, al área de conocimientos a impartir.
Universidad	- No es obligatorio tener alguna cualificación pedagógica, pero algunas universidades promocionan a sus docentes procesos formativos (cursos, de postgrado, etc.) para adquirir competencias pedagógicas.

Fuente: Mas (2011) El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. Profesorado.

Asimismo, se resalta que la formación inicial específica facilita la adquisición de las competencias necesarias lo que acredita la capacidad investigadora en un área determinada de conocimiento.

Es notorio, en los requisitos formativos que se necesita para desempeñarse en cualquiera de los niveles educativos, el estatus superior que ostenta la investigación en el ámbito universitario, pero en la licenciatura solo se constata conocimientos en un ámbito específico del conocimiento y, no el psicopedagógico, en ese mismo sentido Mas (2011), estima que es necesario tomar en cuenta que la figura del profesor universitario holísticamente debe ser vista como docente, investigador y, de ser gestor; por ello debe asumir e incluir cada una de estas funciones, en las labores que desarrolla el profesor universitario según, sus características personales, motivaciones

intrínsecas y extrínsecas, su identificación con las políticas institucionales, según el escenario y según las necesidades institucionales.

La docencia e investigación son funciones complementarias en todos los aspectos de desempeño, como son en el quehacer diario del docente, en su desarrollo profesional, además del plan formativo. Por ello la formación puede y debe colaborar según Más (2011) en, (a) incrementar el conocimiento de su disciplina, así como, las que le permiten mejorar sus competencias didácticas; (b) incrementar las competencias innovadoras e investigadoras, enfatizando las pedagógicas, sobre su propia labor docente.

La formación en la investigación del docente universitario, se centra en la propia docencia, el acto didáctico,... que es imprescindible, para generar en el ámbito universitario, la calidad e innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este entorno el docente universitario afronta nuevas demandas y un aumento de exigencias, tanto sociales como institucionales. Por ello, en la docencia universitaria se está incrementando y modificando su complejidad (nuevo perfil del estudiante, TICs aplicada a educación, currículo por competencias, internacionalización y estandarización de los estudios), en ese sentido es imprescindible el dominio de las competencias psicopedagógicas, tecnológicas, lingüísticas (dominio de una segunda y tercera lengua), etc.

Por lo mencionado es incuestionable que la formación es importante para el éxito del docente universitario y no hay duda alguna al mencionar que, formar docentes universitarios para que desarrollen competencias profesionales en la docencia no es sencillo, debido a que éstas deben estar planteadas desde unas prácticas docentes de calidad, creativas, innovadoras, contextualizadas, adaptadas a cada caso.



En esa misma línea se evidencia la prioridad de establecer necesariamente planes de formación pedagógica para los docentes universitarios, plan o programa que debe contemplar algunos criterios, pues como lo resalta Eurydice (2004).

“Formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión”, aunque ello es compensable con una “formación continua adecuada que les permita enriquecer esta base posteriormente, a lo largo de su carrera profesional”. (p.19)

En la implementación de programas de formación para docentes universitarios Valcarcel (citado por Mas 2011), propone cuatro niveles de formación, basado en el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el docente universitario; siendo estos:

- **Formación previa**, considerada para los docentes que inician la carrera universitaria;
- **Formación inicial**, destinada a los docentes noveles, son quienes tienen poca experiencia docente y con una notoria labor con funciones básicas;
- **Formación continua**, destinada a docentes con experiencia y en función a las necesidades concretas del docente, de su universidad, departamento, etc.;
- **Formación especializada en enseñanza disciplinar**, destinada a docentes universitarios con una vasta experiencia profesional, que por su propia iniciativa o por la necesidad de la institución donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad, etc.

**2.3.3. El perfil competencial del docente universitario.** El perfil competencial del docente universitario, toma en cuenta las dos principales funciones la de docencia e investigación y de los escenarios descritos (general, institucional y de aula). Se toma en cuenta las consideradas por Mas (2011):

- a) Competencias relacionadas con las funciones docente e investigadora, es inherente a la labor del docente, no solo el acto didáctico donde efectúa la planificación, ejecución y evaluación de las competencias a adquirir, sino su participación en la dinámica académica y organizativa de la institución.

A continuación se detalla las competencias en la siguiente tabla:

**Cuadro N.º 05**

**Competencias y Función Docente**

Competencias	Función docente: Unidades de competencia.
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje.
	1.2. Diagnosticar las necesidades.
	1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional.
	1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.
	1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto.
	1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia.
	1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido.
	1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza-	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos.

aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	<p>2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.</p> <p>2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación.</p> <p>2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno.</p> <p>2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución.</p> <p>2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje.</p>
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía	<p>3.1 Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje.</p> <p>3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos.</p> <p>3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.</p> <p>3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual.</p>
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje	<p>4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido.</p> <p>4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos.</p> <p>4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.</p> <p>4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida.</p> <p>4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación.</p> <p>4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.</p>
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.	<p>5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos,</p>

	<p>materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.</p> <p>5.2. Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p> <p>5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.</p> <p>5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.</p> <p>5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia.</p>
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)	<p>6.1. Participar en grupos de trabajo.</p> <p>6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia.</p> <p>6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.</p> <p>6.4. Participar en la programación de acciones, módulos formativos.</p> <p>6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas.</p> <p>6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores aportados por los organismos competentes.</p>

---

Fuente: Mas (2011) El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. Profesorado.

Ahora se enumera las competencias de la función investigadora:

## Cuadro N.º 06

### Competencias y Función Investigadora

Competencias	Función investigadora: Unidades de competencia.
1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"><li>1.1. Dominar las formas y procesos burocráticos para la concesión de ayudas públicas, proyectos competitivos.</li><li>1.2. Enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios... de la propia universidad, Estado, UE.</li><li>1.3. Establecer las directrices básicas de los procesos de investigación.</li><li>1.4. Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica.</li><li>1.5. Participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación nacional y/o internacional.</li><li>1.6. Contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras.</li><li>1.7. Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación.</li><li>1.8. Potenciar el/los grupo/s de investigación.</li><li>1.9. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación.</li><li>1.10. Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos).</li><li>1.11. Aplicar modelos teóricos planteados.</li><li>1.12. Generar modelos teóricos de situaciones concretas de la realidad.</li><li>1.13. Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones.</li><li>1.14. Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación.</li><li>1.15. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia</li></ul>

<p>2. Organización y gestión de reuniones científicas, que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación</p>	<p>investigadora.</p> <p>2.1. Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros.</p> <p>2.2. Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios.</p> <p>2.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área</p> <p>2.4. Promover la realización de actividades inter e intrainstitucionales</p> <p>2.5. Participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos.</p> <p>2.6. Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, conocimientos.</p>
<p>3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento</p>	<p>3.1. Generar producción científica de documentos orientada a la publicación.</p> <p>3.2. Potenciar la participación y colaboración de los compañeros/colaboradores.</p> <p>3.3. Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas.</p> <p>3.4. Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia.</p> <p>3.5. Adaptar las ideas, producciones en beneficio del desarrollo grupal.</p>
<p>4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación... a nivel nacional e internacional</p>	<p>4.1. Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generadas.</p> <p>4.2. Participar en congresos para difundir el conocimiento generado.</p> <p>4.3. Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido.</p> <p>4.4. Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido.</p> <p>4.5. Adecuar el discurso en función del destinatario.</p> <p>4.6. Formalizar los contenidos científicos según las características de los medios de difusión, público.</p>

Fuente: Mas (2011) El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. Profesorado.

Se agrega el Decálogo del docente universitario según la CONEAU:

- Labora con dignidad, respeto, humildad, visión, responsabilidad, transparencia, rectitud y conducta irreprochable.
- Sirve a su país con la verdad y compromiso; sin distorsionar, ignorar, disminuir o amplificar la información por intereses particulares u otros fines.
- Se identifica con su universidad, ofreciendo cuanto sabe y puede hacer para su desarrollo sostenible con excelencia, fortaleciendo su prestigio y protegiendo sus intereses.
- Ejerce la docencia, la investigación, la proyección social y gestión, con honestidad, dedicación y convicción, tomando decisiones adecuadas que conduzcan a un bien social y sin comprometer la libertad de criterio.
- Contribuye con la formación humanista y profesional de sus alumnos, en base a ética y disciplina; fortaleciendo la curiosidad, creatividad y el dominio de los medios para ser actores efectivos del desarrollo y bienestar social.
- Practica el compañerismo con respeto, cortesía, solidaridad y colaboración.
- Respeta y acepta los aportes de los demás y las decisiones del equipo, o de superiores jerárquicos, con la claridad y transparencia que hace constar la confianza y no la complicidad.
- Ejerce el derecho-deber del secreto profesional, con sólo las excepciones muy limitadas que se justifiquen moral o legalmente.
- Trabaja en equipo, facilitando la integración, la cortesía, la convivencia, la igualdad, el ejercicio de derechos y deberes, la libertad y la solidaridad.
- Se autoevalúa permanentemente y perfecciona en busca del crecer en calidad como persona y como profesional.

**2.3.4. Dimensiones de las competencias docentes.** Las denominadas dimensiones que explican “la excelencia” del docente universitario y su quehacer, fueron establecidas por Francis (2006),

Bajo la siguiente denominación, dimensiones que explican “la excelencia” del docente universitario y su quehacer, donde se determina dos categorías de análisis, el primero es “el carácter histórico de las construcciones acerca del concepto de docente universitario y de las configuraciones de la práctica del profesor universitario y, el segundo; la multidimensionalidad de este concepto, su construcción así como del mismo ejercicio docente” (p. 35).

Según los resultados de las investigaciones de Alvarez, García y Gil, Young & Shawn, Tsui, Campo, Stronge, Corbett & Wilson citado por Francis (2006), se revela en la siguiente tabla, los rasgos que han explicado la excelencia en la docencia:



Cuadro N.º 07

## Principales categorías que caracterizan la docencia de excelencia

Álvarez, García y Gil (1999)	Young & Shaw (1999)	Campo (2001)	Stronge (2002)	Corbett y Wilson (2002)
<b>oficio docente:</b> - Profesionalidad. - Conocimiento de las características y necesidades del alumnado. - Destrezas docentes. <b>arte:</b> - Don o vocación. - Entusiasmo personal. - Puesta en escena. <b>Condiciones estructurales y sociales</b> - Número de alumnos. - Acceso de los estudiantes a la carrera. - Salida al mercado laboral. - Nuevos planes de estudio. - Exigencias de la evaluación. - Elementos sociales. - Condiciones materiales. - Estructuras administrativas. <b>Dilemas y paradojas</b> - Docencia vs. Investigación - Cultura vs. Ciencia vs. Tecnología - Innovación vs. inercia - Subir vs. bajar el nivel. - Buen profesor vs buen estudiante.	<b>Valoración del curso</b> - Motivación hacia los estudiantes para hacer el mejor trabajo. - Promoción de un ambiente agradable para el aprendizaje. - Organización y ejecución de la clase. - Comunicación efectiva. - Preocupación por el aprendizaje del estudiante.	<b>Maneras de ser</b> - Persona - Maestro - Investigador - Profesional <b>Relaciones con el conocimiento</b> - Por el conocimiento apropiado. - Por su manera de procesar el conocimiento. - Por su forma de expresar el conocimiento. <b>Acciones de enseñanza</b> - Por sus clases como resultado global de su hacer. - Por su metodología - Por sus procedimientos al enseñar - Por sus procesos evaluativos - Por sus interacciones con el estudiante - Por lo que el estudiante apropia.	<b>Prerrequisitos del docente:</b> - Habilidad verbal. - Formación docente. - Conocimiento del contenido disciplinar - Experiencia docente <b>Como persona</b> - Papel de cuidado (escucha, entendimiento conocimiento de los estudiantes) - Papel de justicia y respeto. - Interacción social con los estudiantes - Entusiasmo y motivación. - Actitud hacia la docencia. - Práctica reflexiva <b>Manejo de clase y el ambiente de aprendizaje</b> - Uso de destrezas para el manejo y organización de la clase. - Manejo y reacción al comportamiento del estudiante. - Organización y maximización del tiempo para la enseñanza. <b>Los procesos de enseñanza y aprendizaje</b> - Enfoque pedagógico - Expectativas de logro de los estudiantes - Planeamiento y preparación para la enseñanza. - Uso de estrategias didácticas y de técnicas problematizadoras. - Comprensión de la complejidad de la enseñanza. - Apoyo del logro, de aprendizajes del estudiante - Evaluación del progreso y potencial del estudiante.	<b>El buen docente:</b> - Promueve el logro del estudiante, exige y apoya al mismo tiempo. - Mantiene el orden durante el proceso de aprendizaje. - Tiene disposición para ayudar. - Explica hasta que todos entiendan. - Varía las actividades de clase. - Trata de entender a los estudiantes. - La buena enseñanza está asociada con más aprendizaje.

Fuente: Francis S (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario.

Los rasgos y resultados de los procesos investigativos tomados por Francis (2006), permite establecer tres dimensiones en la labor docente de excelencia: la personal, la pedagógica y la disciplinar, estas tienen una interacción constante que va modelando la función docente, no se esclarece cuál tiene mayor jerarquía por lo que se entiende que están en la misma jerarquía. A continuación se caracteriza cada una de las tres; dimensiones:

**A. La dimensión personal**, en esta dimensión Francis (2006), incorpora las acciones asociadas a las relaciones que establece el docente con los estudiantes..., el aprendizaje de los estudiantes, las relaciones interpersonales del docente, la motivación que demuestra en el acto educativo; con cada uno de los siguientes elementos: el valor del aprendizaje, la claridad y organización de la sesión, las interacciones colaborativas, con la interacción personal, complejidad de los conocimientos, las evaluaciones, las lecturas y trabajos asignados.

En los rasgos de esta dimensión según Francis (2006), se establecen cuatro categorías “(a) la interacción docente-estudiante, (b) los valores asociados a la interacción docente, (c) la promoción del aprendizaje en los estudiantes y (d) la disposición hacia la docencia.

Ahora caracterizamos cada una de ellas:

a) La interacción docente- estudiante

En los reportes de investigación analizados por Stronge citado por Francis (2006), “se señalan dos características fundamentales: el rol de cuidado y las interacciones con los estudiantes” (p.36)

Se entiende como rol de cuidado, a la evidencia de actividades,

donde se escucha para entender lo que el estudiante dice, proceso que constituye el reconocimiento del otro con atributos y necesidades personales; las interacciones con los estudiantes, consiste en la identificación y comprensión de los aportes, dudas y problemas del estudiante, lo que supone una habilidad de parte del docente para la comunicación que favorece la participación de los estudiantes. En esa misma línea Francis (2006), refuerza mencionando lo siguiente “en el caso del estudiante universitario, los contextos pueden diferir sustancialmente: estudiantes madres, estudiantes que se trasladan a residencias estudiantiles y dejan su lugar de procedencia, niveles de formación, entre otros”. (p. 37)

Por ello, es necesario diagnosticar el contexto, debido a que incide en la dinámica propuesta para la clase; en ese sentido Corbette citado por Francis (2006) refiere que “... (Los estudiantes)... aprecian especialmente aquellos docentes que hacen un esfuerzo por ver más allá del comportamiento de los estudiantes y comprenden quiénes son ellos realmente” (p. 38).

En este aspecto los docentes cumplen una labor analítica y exhaustiva como lo resalta Campos citado por Francis (2006):

Los docentes “excelentes” se caracterizan por una actitud hacia el estudiante basado en un interés por el desarrollo personal en la esfera afectiva, un trato respetuoso y empático y, por último, la disponibilidad para el estudiante por su apertura y compromiso con la tarea de aprendizaje. (p. 38).

En esa misma línea de pensamiento Corbette citado por Francis (2006) refiere que “los docentes que ofrecen apoyo, con frecuencia integran estudiantes que previamente han estado renuentes a participar en el trabajo del aula” (p. 38).

b) Valores asociados a la relación docente y estudiante

Son imprescindibles las demostraciones de afecto por parte de los docentes, además de enfatizar el su más alto grado de efectividad, lo que se refleja en distintos grados de los valores humanos en su relación con los estudiantes; por ello Stronge tomado por Francis (2006) menciona que,

Los valores de respeto y justicia son señalados con frecuencia por los estudiantes y se manifiestan en la escucha de opiniones, en la comprensión de lo expresado, la atención particular de la situación que se presente y en el trato equitativo en las condiciones de género, etnia, religión o condición sociocultural. (p. 39)

Se incluye la existencia de las situaciones particulares que participan en el logro de las competencias profesionales en cada estudiante, como son la procedencia, las características de la formación en la educación básica previa a la universitaria, género, religión, estrato sociocultural, entre otras.

c) Promoción del aprendizaje en los estudiantes

Son los procesos aplicados por el docente para motivar en el estudiante por el logro de aprendizajes propuestos como parte de la intención educativa. Así, Young & Shaw tomado por Francis (2006), *“incluyen la motivación como un predictor y rasgo fundamental en los perfiles del docente universitario efectivo”*. (p.39).

Se esclarece que la motivación es intrínseca al ser humano (estudiante), en ese sentido el docente al motivar a sus estudiantes está generando un ambiente propicio para que sus estudiantes se autogeneren una motivación hacia el objeto que estudia. Así Alvarez, García y Gil tomado por Francis (2006) mencionan, que:

No debe confundirse con ambientes de estímulo (como se conciben

en el enfoque psicológico conductista) sino más bien con espacios retadores y problematizadores. El reconocimiento de la motivación no se queda en la generación de acciones por parte del docente solamente, sino que además se refiere a la implicación del estudiante en su proceso de construcción de conocimiento y a la búsqueda del equilibrio entre facilitar este aprendizaje frente a problematizarlo. (p.39)

d) Disposición hacia la docencia

Es la actitud del docente hacia el quehacer planificado que desarrolla en la sesión, el cual está orientado a dos intereses, basado en Campos tomado por Francis (2006), “Por el aprendizaje de los estudiantes: El docente asume la responsabilidad en el logro de aprendizajes del estudiante que atiende. Así el éxito y el fracaso los vive como frutos de su actividad pedagógica” (p. 40). Y el segundo según Stronge, tomado por Francis (2006),

Por su propio aprendizaje: Invertir en su proceso de mejoramiento profesional incluye la participación en actividades de actualización sobre su disciplina y acerca de lo pedagógico: “Ellos sirven como un poderoso ejemplo de aprendices de toda la vida que encuentran distintas vías para desarrollarse profesionalmente” (p. 40).

La disposición hacia la docencia, se establece como una búsqueda permanente y aceptación constante a lo nuevo y actualizado, así en un nivel crítico, se dicen que todo aprendizaje sufre un “proceso de aceptación”, en ese mismo sentido Campo tomado por Francis (2006) señala que;

El profesor no enseña nada que no haya comprendido y aceptado, esto es, lo que enseñan es un contenido del cual se han apropiado. No se trata solamente de poseer información, ni de seguir un texto, ni de tener buena memoria, sino, justamente, del sentido que los maestros le dan al conocimiento porque lo han hecho parte de sí mismos. (p. 40)

## **B. La dimensión disciplinar**

Es la relación del docente con el dominio del conocimiento de su disciplina. Por ello la opinión de los estudiantes en esta dimensión no es suficiente, debido a que sus niveles de dominio disciplinar no permite que emita un juicio de valor al respecto, aquí los docentes pares o colegas del docente si pueden emitir juicios de valor; por ello son estos juicios lo que se da prioridad en los procesos de evaluación de la institución.

En esta dimensión disciplinar, los estudiantes pueden participar por su conexión con lo pedagógico, como lo enumera Francis (2006) “el dominio del contenido disciplinar, o sea el manejo que refleja en la estructura conceptual y procedimental de lo que enseña está libre de improvisación y tiene pertinencia con el entorno cultural y específicamente de la profesión” (p. 40); reforzando, esta postura Stronge; Álvarez, García y Gil; tomado por Francis (2006), refieren que:

El conocimiento que el profesor tiene del objeto de estudio que enseña le permite reconocer los obstáculos epistemológicos que los estudiantes pueden presentar para aprehenderlo y así tomar decisiones pedagógicas según sea el caso; tiene mayor posibilidad de involucrar a los estudiantes en discusiones significativas, focalizar los puntos de mayor atención y las relaciones conceptuales que sostienen las categorías que explican profesionalmente el objeto de estudio. (p. 40)

Este dominio evidencia un acercamiento crítico hacia el conocimiento disciplinar así como a la capacidad crítica y analítica del docente los cuales en el contexto sólo se identifican si existe una acción reflexiva sobre los conocimientos.

### **C. La dimensión pedagógica**

Con relación a esta dimensión Francis (2006) menciona que “son las visiones y acciones que permiten el logro de calidades y valores comportamentales que son objeto de determinada formación profesional, entendida como la visión que se concretará en la acción educativa” (p. 41). Se considera los rasgos tradicionalmente establecidos en la evaluación del desempeño del docente universitario según Marsh citado por Francis (2006), identifica nueve factores;

Al menos siete se relacionan con la dimensión pedagógica, entre éstos, “la organización y claridad en la clase” presenta correlaciones...con el valor del aprendizaje; las interacciones grupales; con la interacción personal; amplitud de los conocimientos; las evaluaciones y calificación; las lecturas y trabajos asignados; sólo presenta una correlación baja...con la carga de trabajo y su dificultad. (p. 41)

Es imprescindible comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica el reconocimiento de las actividades que permiten facilitar u obstaculizar dicho proceso de aprendizaje.

Se consideran diversas denominaciones para caracterizar la acción educativa en los proceso evaluativos, en la siguiente tabla se puede observar los factores identificados que estadísticamente explican la efectividad docente:

## Cuadro N.º 08

### Instrumentos y factores asociados con la efectividad en la docencia

Instrumento	Factores que miden la efectividad en la Docencia Universitaria
Instrumento de Esfuerzo de Frey (Frey, Leonard & Beatty, 1975, Marsh, 1981, 1986)	Claridad de la presentación, Carga de trabajo Atención personal, Discusión en la clase, Organización y planificación Evaluación , y logros del estudiante
Descripción del Estudiante sobre la enseñanza (The Student Description of Teaching: SDT) desarrollado por Hildebrand, Wilson y Dienst (1971)	Aproximación analítica/sintética Organización/claridad Interacción del docente en el nivel grupal. Interacción del docente en el nivel individual. Entusiasmo/dinamismo
Evaluaciones del Estudiante sobre la Calidad Educativa de Marsh (Student Evaluations of Educational Quality: SEEQ) (Marsh, 1982b, 1983, 1984, 1987)	Aprendizaje/valor Entusiasmo docente Organización/claridad Relación individual Interacción grupal Amplitud del conocimientos Evaluaciones/calificación Asignaciones/lecturas Carga de trabajo/dificultad
El Instrumento SIRS del Estado de Michigan (Warrington, 1973)	Complejidad de la instrucción Interés y actuación del estudiante Interacción estudiante-docente Exigencia del curso Organización del curso

Fuente: Francis (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario.

Delimitar lo pedagógico en ese sentido Francis (2006) menciona que,

Lo pedagógico se convierte en una gran sombrilla que conjuga los aportes de distintas disciplinas científicas para explicar el acto educativo, por ejemplo, la Didáctica estudia la enseñanza, el Currículo la selección, organización y planificación de la cultura hecho educativo y la Psicología, las teorías del aprendizaje y la motivación para este según la etapa de desarrollo humano, entre otras. (p. 41)

Las características con lo pedagógico son de naturaleza didáctica y



curricular, como se puede apreciar en las siguientes categorías.

- a) El enfoque pedagógico, son las actividades en el cual los docentes establecen o delimitan el acto educativo y sus elementos, también se considera la dimensión psicológica de los estudiantes, la dimensión racional o lógica que constituye la ruta para lograr las intenciones; y la dimensión ontológica reconoce la naturaleza del objeto que espera conocer los estudiantes.

En ese sentido Álvarez, García y Gil citado por Francis (2006) al respecto añaden lo siguiente;

Tres cuestiones básicas se responden, la primera tiene que ver con el papel del docente, en el que se reconocen distintas formas de expresión como “el transmisor de conocimientos; el de iniciador/motivador para la adquisición autónoma de conocimientos por parte del alumno; el de tutor del proceso de adquisición; el de innovador y cuestionador del conocimiento aceptado. (p. 42)

En este análisis también se considera el espacio universitario como un nicho para el tránsito de conocimientos entre los docentes, estudiantes y administrativos. Así Francis (2006) resalta que *“El docente universitario se ve obligado también a ampliarlo; innovar; cuestionar; incorporar contenido, preocupaciones, sensibilidades de distintos ámbitos; como se percibe en los binomios docencia-investigación y docencia-extensión social, entre otras exigencias” (p.41)*

Además, se tiene relación con el contexto en el cual se desarrolla, es el ámbito cultural en el que conjugan influencias configurativas del actuar, el contexto delimita la correlación de la teoría y la práctica; pues se incluye según el enfoque pedagógico que tomen en cuenta el docente.

Por último y no menos importante es el aprendizaje del estudiante, lo que se transmite y apropia en el proceso de formación profesional.

Como lo refiere Campo citado por Francis (2006), *“la expectativa del docente hacia el logro de aprendizajes se relaciona con la comprensión y la aplicación creativa más que con la repetición mecánica”* (p. 43), este proceso conlleva hacia la autonomía y valoración del sentido de los logros educativos y profesionales que puede lograr la asignatura.

b) El enfoque curricular; es la característica esencial del docente, que contempla la planificación, ejecución y posterior evaluación del acto educativo. La planificación es intencional y efectivo de la tarea docente lo que le asegura el éxito del quehacer. El enfoque curricular considerado por el equipo de docentes, está relacionado con los planes de formación profesional.

c) Elementos de naturaleza didáctica, se entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una acción que distingue las formas de actuación del docente, las necesidades y expectativas de logro de aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo de contenidos, la estrategia didáctica y la sencillez y la claridad expositiva del docente.

En palabras de Campo tomado por Francis (2006), *“La didáctica de los docentes se reconoce en su puesta en escena”* (p. 43). A esto Francis (2006) añade que a un docente excelente lo reconocen con diversas actuaciones,

La primera de ellas es la búsqueda de lo innovador. Lo variado es un adjetivo significativo que explica la presencia de novedades en las estrategias didácticas, estas últimas sugieren nuevos retos y altos niveles de participación en el quehacer global del espacio de aula como en el uso de nuevos recursos y materiales de orden didáctico.

Existe una distinción importante al ambiente generado por el docente para el logro de aprendizajes, el cual está íntimamente ligado con el carácter de las estrategias didácticas utilizadas, (p. 43)

De lo anterior podemos establecer que las clases de los buenos docentes son amenas, participativas, colaborativas, organizadas, novedosas, críticas, divertidas, genera autonomía, a las que “da ganas de asistir”, pues los buenos docentes monitorean el control de la clase, son minuciosos, entusiastas, marcan la pauta y permanente novedad en sus actuaciones.

La aplicación de diversas estrategias que tienen la intencionalidad de problematizar y desarrollar el pensamiento crítico se consideran como generadoras de participación y colaboración, lo que conlleva a mejores niveles superiores de desempeño tanto del estudiante como del propio docente, lo que al mismo tiempo le permite al docente determinar las necesidades y expectativas formativas y conceptuales de los estudiantes, interpretar lo complejo del objeto de estudio para hacerlo aprendible para el estudiante, siendo fundamental la capacidad comunicativa como parte del acto pedagógico; pues permite como lo señala Francis (2006);

La aproximación pedagógica del contenido disciplinar con el estudiante, traducir su complejidad en espacios de acceso flexible para él y la posibilidad de constituirse en sujetos que interactúan en ámbitos emocionalmente equilibrados para la construcción de la estructura conceptual disciplinar. (p. 44)

**2.3.5. Evaluación de las competencias docentes.** La evaluación educativa podría mencionarse que surge junto con el establecimiento mismo de la escuela además de la necesidad de la sociedad por identificar el grado de cumplimiento de las metas asignadas a la institución escolar.

En el inicio la evaluación se tomaba en cuenta solamente la valoración del aprendizaje de los estudiantes, posteriormente surgen otros objetivos para realizarla, como es la evaluación de los docentes, de un programa, de un plan de estudios o inclusive de una institución completa; actualmente la evaluación educativa es una disciplina que

permanentemente está desarrollando modelos teóricos y estrategias metodológicas para evaluar cada una de las situaciones.

El proceso evaluativo, permite desarrollar en las personas (docentes) la capacidad para conocerse a sí mismas, analizar y sintetizar las situaciones que le permiten fomentar al desarrollo de aprendizajes con una reflexión permanente del proceso mismo de construcción. Tomando en consideración este aspecto, el proceso evaluativo profundiza la formación de personas, críticas, autónomas, responsables, reflexivas, capaces de resolver situaciones problemáticas desde el análisis de las situaciones, y la toma de decisiones pertinentes.

En los paradigmas evaluativos, vemos el modelo de Tyler, modelo en el cual como lo mencionan Rueda y Torquemada (2008);

La evaluación consiste únicamente en la confrontación entre una ejecución y los objetivos educativos previamente fijados. Plantea una serie de etapas, tales como la determinación de los objetivos, la clasificación de los objetivos en un sistema de categorización, en términos comportamentales; las situaciones y las condiciones en las que puede demostrarse el dominio de dichos objetivos; la explicación de las metas y las estrategias al personal implicado; la selección de las técnicas de medida apropiadas; la recolección de los resultados y su comparación con los objetivos comportamentales. (p.99)

La disyuntiva en este modelo es la de establecer los términos conductuales en comportamientos, así como el control de la previsión de las variables significativas para el aprendizaje de los estudiantes.

En el paradigma de “la evaluación formativa en la enseñanza diferenciada” enfatiza el proceso permanente efectuado durante el aprendizaje inacabado para mejorarlo, siendo opuesto a la evaluación sumativa. Como lo refieren Rueda y Torquemada (2008); *“Este modelo se orienta hacia una pedagogía diferenciada, acorde con las*

*necesidades detectadas en el proceso de aprendizaje. Trata de asegurar que los medios de la formación correspondan a las características individuales de los alumnos". (p. 100)*

Se considera al mismo tiempo el paradigma denominado "evaluación comprensiva" afirmado por Stake (citado por Rueda y Torquemada (2008), quien plantea, que;

Las evaluaciones deben ayudar a los usuarios a observar y mejorar su práctica respondiendo de forma holística a las demandas presentadas por las distintas audiencias. Así que recomienda que los evaluadores describan programas teniendo en cuenta los antecedentes, las operaciones y transacciones y los resultados, además de considerar las perspectivas y puntos de vista de las personas implicadas en el programa" (p. 100)

Los paradigmas de la evaluación y sus características principales muestran la complejidad de la evaluación de los aprendizajes y su evolución.

En los paradigmas se enfatiza la valoración, como un elemento que permite verificar el carácter apreciativo de la evaluación y que es ante todo, procedimiento que genera valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden; siendo un juicio de valor, se regula con acuerdos con los estudiantes, Así Tobón (citado por De Chaparro, Jaime y otros 2008) refiere que la valoración; *"es un proceso de retroalimentación mediante el cual los estudiantes, profesores, instituciones y sociedad, obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de adquisición, construcción y desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta tanto los resultados finales como el proceso, con base en unos parámetros y normas consensuadas, a partir de lo cual se toman decisiones sobre la formación"* (p. 171)

En ese mismo sentido la evaluación de los docentes, en nuestro contexto, ha tenido varias acepciones y ha sido implementado de otras experiencias que en la mayoría de los casos no se asemejan a nuestra

realidad menos a nuestra educación, al respecto Gimeno Sacristán citado por (citado por De Chaparro, Jaime y otros 2008) menciona que;

Se entiende entonces la evaluación docente como un instrumento de control que de todas maneras inhibe la libertad profesional e influye en el buen ánimo del docente para el óptimo desempeño de sus tareas académicas, convirtiéndose en un mecanismo que suscita conflictos éticos, políticos, económicos y sociales. (p. 171)

La evaluación de los docentes, en la mayoría de los casos se aplica para calificar y/o clasificar, y no para analizar, ni para mejorar, ni para la continua formación de los docentes; lo que significa, que no toma en cuenta su sentido formativo ni su carácter pedagógico y educativo.

Es por ello, que aparecen elementos políticos que influyen en la evaluación, siendo un instrumento de control tanto para la enseñanza y el aprendizaje, como para el desempeño docente. No obstante ahora es todavía incipiente y poco funcional los diferentes aspectos legales que norman la evaluación de los docentes desde las políticas educativas, que se inician de organismos internacionales por el poco conocimiento de los contextos escolares y sociales.

**2.3.6. Propósitos de la evaluación de las competencias docentes.** La evaluación del desempeño docente, es aplicada para varios propósitos en las instituciones entre ellas para; ascensos, despidos, estímulos cuantitativos y cualitativos.

A este respecto Cerda (citado por De Chaparro, Jaime y otros 2008), señala que *"Si bien en el ámbito empresarial tienen vigencia los mismos principios y procedimientos del sector laboral, el contexto educativo tiene características propias y desborda los aspectos estrictamente ocupacionales"*. (p. 172); el desempeño docente es una variable imprescindible, debido a que, los elementos adheridos al fenómeno educativo como lo son las competencias y los estándares,

tienen sentido y sustento gracias al desempeño docente; dichos elementos son evaluados a través de la actuación del docente. Está establecido en las instituciones educativas de nivel superior que las acciones autoperfeccionamiento y motivación en el personal docente, es necesario que éste se incorpore a un proceso de evaluación de su desempeño.

En esta misma línea, la evaluación del desempeño docente favorece el perfeccionamiento de los docentes a través del reconocimiento de cualidades de un buen docente, siendo participativa (integrantes de la comunidad educativa) y dialogante y promueve la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre todos los docentes y la institución educativa.

Con respecto a la evaluación del desempeño docente Valdez (citado por De Chaparro, Jaime y otros 2008), señala que es *"una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente"*. (p. 173); pues la evaluación, orienta la actividad educativa y delimita el comportamiento de los sujetos, debido a los resultados que pueda ofrecer además predetermina qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser; está referida a la idoneidad, ética y pedagogía que requiere la actuación profesional del servicio educativo, tomando en cuenta los saberes, habilidades, actitudes y valores.

Al respecto De Chaparro, Jaime y otros (2008), resaltan los saberes antes mencionados;

El saber: le permite al docente, responderse preguntas como: ¿sabe lo que enseña?, ¿sabe cómo enseñarlo?, ¿se preocupa por mantenerse actualizado?, ¿conoce los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes?, ¿analiza críticamente las estrategias pedagógicas?, entre otras.

El hacer: permite utilizar estrategias metodológicas y didácticas propias del área; planear, ejecutar y evaluar, de acuerdo con el área de

competencia.

El ser: hace que el profesor se preocupe por la construcción de la identidad personal de sus estudiantes y sea consciente de su proceso emocional, actitudinal y motivacional. (p. 173)

Tomando en cuenta lo antes mencionado Zubiría (citado por De Chaparro, Jaime y otros 2008) refiere *“a la competencia como una actuación idónea que emerge, a través del desarrollo de tareas concretas en un contexto de sentido”* (p. 173), por ello el concepto de competencia contiene al conocimiento, pedagogía, educación y sociedad, por lo que considera la ejecución de actividades coherentes y permanentes que valoren una habilidad o proceder, así como el desarrollo de valores que es parte fundamental del desarrollo integral del individuo (docente).

Las competencias están enfocadas al desarrollo de capacidades integradoras, que contienen el "saber" y el "saber hacer", además del "saber ser", incluyendo las experiencias interpersonales lo que permite a que el sujeto (docente) enfatice su preparación disciplinaria en un determinado campo laboral, además de contribuir con alternativas de solución ante problemas o situaciones tanto personales, institucionales y sociales en la comunidad en la que interactúa, y así pueda aportar a la generación de soluciones desde el desarrollo y potenciación de sus capacidades.

La evaluación de las competencias (mínimas) docentes es un proceso que permite reconocer a docentes que son competentes en su trabajo. Pero, en algunas circunstancias de acuerdo a los criterios (estándares) que pretende medir a todos de igual forma el desarrollo profesional que está establecido por una normatividad y políticas, se ve afectado, porque lesiona la motivación y el interés que pueda tener los docentes por mejorar y desarrollarse tanto a nivel personal como laboral y profesional. Al respecto, Millman J. y Darling-Hammond (2002) establecen que;



“la evaluación del profesorado puede servir a dos propósitos básicos: responsabilidad y desarrollo profesional”. En cuanto a la responsabilidad, ésta implica reunir datos para determinar el grado en el que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia. Respecto de la evaluación para el propósito de desarrollo profesional, tiene como eje fundamental la reunión de datos para ayudar a crecer a aquellos profesores que son, mínimamente, competentes en su trabajo.  
(p 165)

En ese sentido Riegle (citado por De Chaparro, Jaime y otros 2008), reconoce cinco áreas, que a continuación se describen:

- Desarrollo pedagógico, desarrolla capacidades relacionadas a las tecnológicas, didácticas, curriculares, de enseñanza-aprendizaje y didácticas.
- Desarrollo profesional, relacionado al contexto en el cual se desempeña el docente así como los niveles más altos de competencia profesional alcanzados o a alcanzar, con el propósito de tener claridad sobre la comprensión de sí mismo, del ambiente en el que se desempeña y de la misma profesión.
- Desarrollo organizativo, toma en cuenta el contexto institucional: necesidades, prioridades y organización.
- Desarrollo de la trayectoria profesional, enfatiza la importancia de la preparación para la carrera profesional.
- Desarrollo personal, resalta aspectos como son la planificación, las capacidades interpersonales y el crecimiento individual y personal del docente.

**2.3.7. Factores éticos de la evaluación de las competencias docentes.** Es imprescindible en este análisis considerar el aspecto ético, pues es el factor que genera transparencia y tranquilidad a la institución y a la sociedad en su conjunto ante los resultados obtenidos de dicho proceso sea cual fuera su objetivo de los antes mencionados sea este del tipo formativo o sumativo.

La palabra Ética proviene de la palabra griega “ethos” que originalmente se refería a las prácticas y costumbres habituales. Pero a lo largo de los años se ha ido enriqueciendo con diferentes acepciones, tomando en cuenta este aspecto, como lo afirma Cortina (citado por Ruiz, Silva y otros 2008); *“la ética es un tipo de saber de los que pretende orientar la acción humana en un sentido racional; es decir, pretende que se actúe racionalmente”* (p. 419), asimismo Etkin (citado por Ruiz, Silva y otros 2008), afirma que la ética, *“es el fundamento cuyos valores esenciales deben organizar la vida social, y son tales como la libertad y la dignidad humana, así como también se basa en conceptos morales como el bien común, lo bueno, lo equitativo y lo justo”* (p. 419).

Es claro que en los conceptos implican las relaciones interpersonales, que caracterizan a los individuos socialmente; además del patrón de actuación deseable, donde hay está establecido un sistema moral, donde claramente se discrimina entre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, seleccionar entre el vicio y la virtud, entre el bien y el mal.

La ética básicamente puede ser considerada como un saber netamente práctico, para actuar de un modo racional en la vida, consiguiendo de ella lo más posible, para lo cual es preciso saber ordenar las metas de la vida inteligentemente.

En ese sentido, Díaz Barriga (citado por De la Garza: 2004), pretende reconocer los principales problemas en el ámbito de la evaluación de

la docencia y establecer los principios éticos a considerar. Haciendo la aclaración que no todo mal uso está relacionado a un problema ético, afirmando que “muchas de las prácticas evaluativas anteponen intereses de control administrativo, financiero y político a la búsqueda de una mayor comprensión y mejora del sistema educativo o al desarrollo profesional de los enseñantes” (p. 939), al respecto recalca que “al hablar de cuestiones éticas, por definición estamos hablando de tomas de postura, de subjetividad, de intereses y de contextos específicos” (p. 939). A esto se agrega que, no todo en materia ética es subjetivo.

Para profundizar este análisis se toma en cuenta varias preguntas tomadas por De la Garza (2004: 939-940), en la cual, se asume implicaciones éticas,

- ¿quiénes planifican, ejecutan las evaluaciones docentes, en base a qué principios o derechos administran dichas evaluaciones y toman decisiones que afectan a los evaluados, a los estudiantes, al currículo y a la institución educativa?
- ¿cuáles son los propósitos de la evaluación de la docencia, qué usos tiene?,
- ¿quiénes son los usuarios de estas evaluaciones, a quiénes y en qué benefician?,
- ¿cuál es el rol que desempeñan los actores directos de la evaluación, en qué medida están presentes sus “voces” y derechos?,
- ¿quiénes más están incluidos, quiénes más se ven afectados o favorecidos cuando se evalúa a un docente?,
- ¿si una evaluación es endeble o no se encuentra sustentada en lo teórico o lo instrumental en qué medida, esto invalida las decisiones que se toman y se produce algún tipo de perjuicio a los implicados?,
- ¿qué es lo que ocurre cuando la evaluación se emplea para

finés distintos a los de la mejora del aprendizaje?

Como vemos las preguntas aluden a cuestiones éticas, pero algunas no establecen respuestas propiamente referidos a problemas éticos, pero están en medio de las de carácter ético, pues es delgada la línea divisoria entre los aspectos técnicos y éticos, así los aspectos técnicos no resueltos adecuadamente en las evaluaciones, tiene implicancias éticas, cuando sus resultados no permiten tomar decisiones justificando dichas acciones y/o decisiones. Será siempre materia de controversia el problema del uso político y el ejercicio del poder – justificado con una supuesta objetividad y neutralidad de los instrumentos técnicos a utilizar, en este sentido se encuentra la disyuntiva de las evaluaciones entre las que pretenden controlar y las que pretenden o buscan la mejora o del desarrollo.

Tomando en referencia lo mencionado por Strike (1997: pp. 479-481) donde describe los principios éticos generales, los cuales serían los estándares abstractos que la aplicación de principios más específicos debería satisfacer:

- a) El principio de la maximización del beneficio, es el caso en el cual el beneficio es mayor a la mayoría de las personas, en ese sentido se entiende que la acción es buena si proporciona buenos resultados.

Por ejemplo, si se considera que la proactividad es un bien básico, eso implica que el principio de la maximización del beneficio señala que se debe considerar las decisiones e iniciar las acciones cuyo resultado sea la mayor proactividad para la mayoría de personas involucradas, este proceso es denominado como utilitarismo. Es claro que para la aplicación de este principio se deben establecer los aspectos claves que se desean maximizar.

- b) El principio de igual respeto, lo que significa que a las personas se le debe considerar como fines y no como medios, es impensable considerar a las personas en este caso a los docentes solo como medios para el cumplimiento del objetivo de la evaluación; asimismo el imprescindible reconocer que los agentes morales son siempre libres y racionales lo que significa que se debe respetar sus elecciones (de los docentes), pues tienen derecho a establecer su propio concepto de lo que considera que es bueno para él. Finalmente y no menos importante el agente moral, todas las personas (docentes) tienen igual valor, es importante resaltar este aspecto, pues significa que los interés y derechos básicos de la personas (docente) son iguales para todos.

Los dos principios no son incompatibles al contrario son complementarios debido a que responden a aspectos distintos lo que permite tener una visión global de todos los aspectos a tomar en cuenta.

Ahora, se toma en cuenta los denominados principios éticos para la evaluación referidos por Strike (1997: pp. 481-482), lo que son importantes al efectuar la evaluación de las competencias docentes:

- a) Procedimientos legales, lo que se requiere en el proceso es que los juicios se emitan tomando en cuenta los estándares establecidos, los cuales son aplicados de la misma forma en todos los casos; además dichos juicios estén basados en pruebas razonables, con procedimientos sistematizados que permitan recolectar y verificar los datos.
- b) Intimidad, lo que significa que toda persona protege y controla la información de sí misma además de evitar la interferencia de sus asuntos. Por ello el proceso de evaluación requiere procedimientos no intrusivos y este delimitada a aspectos de la

actividad propia de lo planeado para la evaluación. Siendo imprescindible proteger la confidencialidad de la información de la evaluación.

- c) Igualdad, está terminantemente prohibido la toma de decisiones en base a datos irrelevantes, como son la raza, la religión, el sexo o el grupo étnico al que pertenece.
- d) Transparencia, lo que significa que toda persona que esté involucrado en la evaluación debe tener acceso amplio a los procedimientos, propósitos y resultados de la evaluación.
- e) Humanidad, se debe tomar en cuenta los sentimientos y a las personas en el proceso evaluativo.
- f) Beneficios para el cliente, lo que significa que las decisiones evaluativas deben considerar o respetar los intereses de los docentes, estudiantes, padres y el público siendo esto relevante frente al de las instituciones y su personal.
- g) Libertad académica, necesita un espacio de libertad intelectual para docentes y estudiantes, por ello el proceso no debe interferir ese espacio.
- h) Respeto a la autonomía, es importante resaltar que los docentes tiene derecho a una libertad razonable en el desempeño de sus labores, los cuales no deben ser limitados ni la libertad ni el juicio.

Los principios declarados deben caracterizar todo proceso evaluativo para lograr una buena recolección de datos, su procesamiento y finalmente la toma de decisiones, que es una de las razones fundamentales de la implementación de la evaluación.

**2.3.8. Etapas del proceso de evaluación de las competencias docentes.** Para que la evaluación de las competencias docentes se implemente y sea oportuna para la universidad, se debe establecer la estructura, las responsabilidades además de las acciones que permitan el funcionamiento del proceso, y éstas pueden sujetarse a las etapas de la evaluación, pues, en la implementación de todo proceso evaluativo en las instituciones educativas se pueden establecer cuatro etapas, que a continuación se describe:

- a) La Medición, es la recolección y sistematización de los datos, a través de,
  - La aplicación de los cuestionarios directivos, docentes, estudiantes, secretarios académicos.
  - Procesamiento de la información.
  - Tratamiento de los resultados los cuales considera, los resultados individuales, por carrera, por departamentos y los resultados institucionales integrales o globales.
- b) La Calificación, es la comunicación de los resultados a todos los estamentos involucrados. A cada estamento se entrega un informe evaluativo en función al tipo de decisión que les corresponde como entidad.
- c) La Evaluación, como tal, considera el juicio evaluativo en base al proceso de análisis efectuado a los resultados.
- d) La toma de decisiones y la retroalimentación de mejoramiento, integran el proceso de evaluación que determina el impacto deseado.

### **2.3.9. Dimensiones para la evaluación de las competencias docentes.**

En el presente estudio con relación a la evaluación de las competencias docentes, hace suyo los aspectos formuladas por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008), como síntesis de los encuentros académicos efectuados en RIIED, en el marco del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, organizado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que la agruparon en cinco dimensiones:

1. Dimensión política de la evaluación.
2. Dimensión teórica.
3. Dimensión metodológica-procedimental.
4. Dimensión de uso.
5. Dimensión de evaluación de la evaluación.

El proceso de evaluación del enfoque por competencias, descrito por Gonczi, y Rivera, Bazaldúa, Rovira, Conde y Rodríguez, (citado por Rueda 2009), tiene las siguientes ventajas con relación a las evaluaciones tradicionales:

- Permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción.
- Destacan públicamente lo que deben hacer los profesionistas competentes y lo que se espera de ellos.
- Proporcionan metas más claras para los formadores.
- Clarifican las expectativas a los aprendices.
- Proporcionan bases para elaborar procedimientos más sólidos de evaluación de las habilidades profesionales y obligan a la clarificación de qué, para qué y cómo se hará la evaluación.

En la estrategia para evaluar las competencias docentes, se toma en cuenta los procedimientos y responsabilidades de cada uno de los actores, además se elabora la descripción e indicadores, principalmente se establece las técnicas e instrumentos de evaluación.



Previo a estos procesos, se determina los estándares o criterios cualitativos por cada una de las competencias.

En este proceso la evaluación tomamos en cuenta lo descrito por Jornet citado por Rueda (2009), en el cual la evaluación se concibe como “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (p. 11)

En especial para el caso de la docencia, la evaluación es un proceso que permite evidenciar el reconocimiento social sobre su importancia vital en la formación.

A continuación, se muestra las competencias docentes específicas planteadas por Rueda (2009); y para desarrollar su evaluación, se debe tomar en cuenta que lo más importante es el análisis y la toma de decisiones del cuerpo colegiado de cada institución superior, quienes tienen la información necesaria de la institución en general y de las situaciones formativas; para su posterior adaptación:

## Cuadro N.º 09

### Evaluación por competencias docentes

Competencia	Descripción	Indicadores	Participantes	Técnicas e Instrumentos
Planear el curso de la asignatura.	Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domina los saberes de su materia.</li> <li>- Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica).</li> <li>- Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</li> <li>- Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</li> <li>- Selecciona o desarrolla materiales didácticos.</li> <li>- Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción.</li> <li>- Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos.</li> <li>- Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura.</li> <li>- Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: significativo; colaborativo; autónomo.</li> <li>- Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.</li> <li>- Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuerpos colegiados.</li> <li>- Pares académicos de la misma área.</li> <li>- Acompañantes.</li> <li>- Directivos.</li> <li>- Estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoinforme de planificación.</li> <li>- Examen de conocimientos.</li> <li>- Encuesta a estudiantes.</li> </ul>
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de	Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.</li> <li>- Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</li> <li>- Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación.</li> <li>- Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañantes.</li> <li>- Directivos</li> <li>- Pares académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observaciones directas.</li> <li>- Portafolio docente.</li> <li>- Inventario de</li> </ul>

clase).	estudiantes, establecen dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.	tecnologías. - Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones.	s de la misma área. - Estudiante s.	autoanálisis docente. - Cuestionario para estudiantes. - Análisis de materiales didácticos.
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas, incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales y herramientas didácticas, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación formativa.	- Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. - Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. - Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. - Proporciona retroalimentación al desempeño de los estudiantes. - Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. - Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. - Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. - Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.	- Acompaña ntes. - Directivos - Pares académico s de la misma área - Estudiante s.	- Observacion es directas. - Portafolio docente. - Cuestionario para estudiantes. - Autorreporte. - Presentación de casos extremos. - Entrevistas.
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en	- Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. - Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo.	- Acompaña ntes. - Directivos - Pares académico	- Observacion es directas. - Portafolio docente. - Cuestionario

trabajo académico	situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias de diversos tamaños.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita.</li> <li>- Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s de la misma área.</li> <li>- Estudiante s.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- para estudiantes.</li> <li>- Publicación en revistas.</li> </ul>
Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto.	Considera los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura.</li> <li>- Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua.</li> <li>- Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes.</li> <li>- Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño.</li> <li>- Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompaña ntes.</li> <li>- Directivos.</li> <li>- Pares académico s de la misma área.</li> <li>- Estudiante s.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portafolio docente.</li> <li>- Escala de estimación.</li> <li>- Cuestionario para estudiantes.</li> <li>- Participación en eventos académicos especializados.</li> </ul>

Fuente: Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: Consideraciones desde el enfoque por competencias.

Los indicadores muestran lo complejo e integral del proceso de evaluación, por ello es necesario socializar y sensibilizar a dos niveles, el primero es con lo que están a cargo de tomar las decisiones sobre los indicadores a considerar así como el proceso de verificación, y el otro proceso es la de extender con los que serán los que apliquen los instrumentos siendo ellos los evaluadores, queda claro que se debe acompañar con las guías y manuales de procedimientos.

En ese sentido, se debe enfatizar el aspecto global, aunque las competencias se evalúan de forma aislada, se debe relacionar en el proceso evaluativo todos los aspectos considerados, y así poder establecer o señalar el dominio satisfactorio de la competencia global.

El proceso evaluativo de las competencias docentes, así como el de los aprendizajes en el caso de los estudiantes, requiere tomar en cuenta los niveles cognitivo, procedimental y actitudinal, en el momento de determinar tanto el instrumento así como los indicadores de esa forma se permite la evaluación, lo que permitirá ser más transparente y de esa forma la evaluación responderá de forma flexible y abierta a los retos que formula la docencia efectiva, comprensiva y consciente del papel de la afectividad como objetivo.

Por ello, se entiende que el proceso evaluativo de las competencias docentes debe reconocer la naturaleza plural de la enseñanza – aprendizaje como acto didáctico, que está establecida por los docentes, quienes integran su personalidad con los distintos saberes desde su formación profesional, las áreas, disciplinas, las temáticas curriculares y las experiencias.

Pero, se resalta que en el contexto mundial se discute además de poner a prueba este enfoque de evaluación de las competencias docentes, que tiene por objetivo establecer la mejora de las prácticas evaluativas; por ende, contribuye al sistema educativo de la institución, el cual será más coherente, pertinente, equitativo y significativo para todos los docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

## **2.4. Formación Profesional**

Para definir el concepto de Formación Profesional, es necesario responder a la pregunta ¿Qué es una profesión?; en ese sentido la conceptualización de formación está relacionado a la educación y representa siempre un punto de análisis debido a que convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales, en ese sentido Gadamer (1988), refiere que;

La formación se relaciona con la cultura y el trabajo por la conciencia que el hombre tiene de sí mismo y porque sintetiza diferentes relaciones y procesos sociales. Así, la formación implica un proceso histórico de apropiación de cultura, por el que el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través de lo cual se forma. (p.38)

La concepción de formación está íntimamente relacionada con el proceso de enseñanza, aprendizaje además de la preparación personal, debido a que todo ser humano por naturaleza necesita de la formación lo que le permite mejorar sus posibilidades para la construcción conceptual y la producción del conocimiento.

En ese sentido, se entiende que la formación no es solamente la capacitación o habilitación, sino que implica procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual, también incorpora la preparación especializada con base en un desarrollo epistemológico más amplio y, desde luego, más adecuado para plantear y resolver rigurosamente problemas de conocimiento con un mayor compromiso histórico y social.

Tomando como referencia a Ferry (1990), se establece que;

La formación adquiere diversas connotaciones. Primeramente, la formación es percibida como una función social de transmisión del saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otra perspectiva, la formación es considerada "como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. (p.50)

La formación toma tomados como referencia, parten de una concepción humanista; además se resalta que existe un debate todavía no resuelto en relación al privilegio de formación, entre la formación que viene de fuera o la formación que pone de manifiesto el marco de referencia del sujeto.

En ese mismo sentido Barrón, Tirado, Concepción y otros (1996) resaltan que “La formación denota un problema existencial en los sujetos histórico-sociales, quienes crean y recrean un proyecto de vida en función de las elecciones que realizan” (p. 3).

Se entiende que la formación es considerada como una institución que está constituido por un lado, como un organizador con sus programas, planes de estudio, certificaciones, construcciones; por otro lado, un espacio donde se desarrolla los procesos con sus normas, modelos, tecnicidad y lenguaje propios, además de sus practicantes y los formadores.

Asimismo, analizando las normas legales que conceptualizan recurrimos al Art. 40 de la Ley de Educación N° 28044, se establece lo siguiente “La Educación Superior es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país”.

En términos más rigurosos Carrasco (2009) refiere que la formación profesional es *“La preparación y capacitación sistemática e institucionalizada del individuo en conocimientos, habilidades y actitudes por áreas y dominios, para el ejercicio de una determinada rama del saber, en correspondencia con las necesidades del mercado laboral”* (p.81), asimismo Gonzales (1978) menciona con relación a la profesión que *“las profesiones se caracterizan porque en ellas se incluye un conjunto de acciones que implican conocimientos, técnicas y algunas veces, una formación cultural científica y filosófica...”* (p. 120).

Con respecto a la labor en la educación superior específicamente en la labor universitaria es imprescindible esclarecer considerando el aporte de Villarreal (1980) quien menciona lo siguiente con relación a la profesión universitaria, “Una profesión universitaria responsabiliza a quien la ejerce de dar respuesta tanto a las exigencias de su propio trabajo, como a las necesidades sociales relacionadas con su campo de acción” (p.36); se enfatiza la importancia del rol del docente como ejercicio de la profesión, en ese sentido queda establecido que es complejo y amplio dicho rol.

En esa misma línea Carrasco (2009: 82) refiere que la formación profesional debe considerar todos los aspectos y así garantizar el desempeño pleno y compatible junto a las aspiraciones sociales de la población.

Es entonces necesario preparar al hombre (estudiante) en conocimientos, o sea se debe contemplar el dominio teórico pleno por parte del profesional a cargo de la enseñanza; así como en el desarrollo de habilidades y destrezas para mejorar la eficacia de la profesión. Pero lo que más trasciende en la formación del futuro hombre que ejercerá su profesión, es la actitud ética y moral que durante y posterior a la formación debe demostrar en su desenvolvimiento y principalmente en su ejercicio profesional.

En ese sentido la enseñanza universitaria debe tomar en cuenta en la formación profesional un conjunto de lineamientos pertinentes para acompañar y ser considerado instrumento de desarrollo de la sociedad. Para delinear esta idea Delors, J (1996: 148) menciona que en una sociedad, la enseñanza superior;

- Es uno de los generadores del desarrollo económico, y uno de los pilares de la educación a lo largo de toda la vida.
- Al mismo tiempo, almacenadora y creadora de conocimientos en su más amplia acepción.
- Asimismo, es el primer instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica acumulada por la humanidad.



En el entorno actual, los recursos cognoscitivos como factor de desarrollo, son cruciales más que los recursos materiales, lo que incrementa la importancia del rol formador de las instituciones de la educación superior. A ese análisis se incluye factores primordiales como son la innovación y el progreso tecnológico, lo que incrementa que las economías (exigencia de desarrollo de la sociedad) exigen, las competencias profesionales en el más alto nivel posible.

**2.4.1. Breve reseña de la formación profesional en la educación superior.** La reseña nos permite establecer de alguna manera el desarrollo y evolución de la formación profesional, en la cual incluimos los enfoques de formación, las que se basan a las demandas de la producción y a la evolución de las profesiones, y las otras que se refieren exclusivamente a la noción de formación profesional.

En ese sentido se hace referencia que las profesiones estuvieron estrechamente relacionadas al desarrollo de los procesos de industrialización, a los valores, saberes y prácticas profesionales todas insertadas en un contexto político cultural específico; surgiendo como lo refieren Barrón, Tirado, Concepción y otros (1996), “La necesidad de una formación profesional que respondiera a las exigencias del desarrollo de la sociedad ligada a los gremios de la Edad Media, con su sistema de aprendices, oficiales y maestros” (p.3).

Continuando con la reseña, al inicio del siglo XIX con la revolución industrial, se reconsidera la formación profesional debido a que en ese tiempo era necesario contar con obreros y técnicos competentes, siendo el inicio de lo que posteriormente se denominó sistema de organización profesional; proceso que planteo la disyuntiva entre una formación que lograra el acceso a la cultura general, amplia, al margen del nivel de escolaridad al que estuviese dirigido y la otra formación que permitía la adquisición exclusiva de una formación específica para el trabajo. Es este periodo que la concepción de formación varia como lo refieren Barrón, Tirado, Concepción y otros (1996) “es en este contexto donde asumió una

connotación distinta, ligada a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de cada país” (p. 3).

Como parte del desarrollo de la concepción de formación; en el siglo pasado (siglo XX), como lo resalta Díaz (1993), en educación se tomó otro rumbo, pues, *"se empezó a vislumbrar el acto educativo, como un sistema de inversión y costos económicos, cuyos resultados merecen ser confrontados en términos de eficiencia y productividad"* (p. 45), resalto que desde los años cincuenta en adelante la educación es considerada como el generador del desarrollo tanto económico como social.

Asimismo, el incremento del flujo de información y conocimiento, poco a poco se incorporó el avance tecnológico, la importancia del medio ambiente, el capital y el trabajo, procesos que indudablemente permitieron profundizar el estudio de la educación como factor generador de dichos procesos.

La propuesta de la formación profesional se solidificó con la implantación de la teoría del capital humano, donde entre varias de sus concepciones considera a la educación como sinónimo de escolaridad y como generador de la producción y de la productividad competitiva.

Como vemos la formación profesional a lo largo de la historia ha variado su concepción, respondiendo a las demandas y exigencias del entorno, además se resalta su rol fundamental en la mejora de la personas y en su desenvolvimiento profesional como motor de desarrollo de la sociedad.

**2.4.2. Calidad de la formación profesional.** La calidad de la formación profesional, se refiere según Carrasco (2009), *"al conjunto de características, atributos, cualidades y propiedades de los bienes, productos y servicios, que le confieren la capacidad de satisfacer plenamente las necesidades, requerimientos y exigencias de los clientes, sean estos consumidores de un producto o usuarios de un servicio"*

(p.82), donde se enfatiza que tanto los usuarios así como consumidores son los beneficiarios.

En ese sentido la calidad de formación profesional, según Carrasco (2009), *“Es el conjunto de requisitos y competencias (conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas), que debe tener el egresado de una carrera profesional, para satisfacer plenamente, al cien por ciento, las expectativas y exigencias de las empresas e instituciones que ofertan puestos de trabajo, como parte del mercado laboral”* (p. 84). Podemos considerar cuatro categorías tomando como referencia a Domínguez (2003: 59), siendo los siguientes: (a) conformidad, (b) satisfacción de las expectativas del cliente, (c) como valor en relación al precio y (d) como excelencia.

**2.4.3. Principios de la formación profesional.** El establecimiento de los principios permite delinear las acciones académicas organizadas en los planes y programas con el propósito de desarrollar capacidades diversas del futuro profesional, siendo lo siguiente dichos principios basados en Carrasco (2009: 90-91);

- a) Principio de la dinamicidad, establece que los programas y planes de formación profesional están inmersos en proceso permanente de actualización relacionado al avance cada vez más acelerado de la humanidad, en ese sentido el perfil profesional debe responder al reto y exigencia de la sociedad.
- b) Principio de sistematicidad, la organización de los programas y planes de las distintas las carreras profesionales responden a módulos, los cuales logran responder al tiempo y espacio sociocultural.
- c) Principio de globalización, los planes y programas curriculares deben basarse en perfiles profesionales actualizados y adaptados a todos los escenarios posibles.

- d) Principio de interculturalidad, es imprescindible que el egresado de una carrera profesional debe tener la capacidad de adaptación a diversos entornos culturales, siendo necesario el dominio de varios idiomas, en prioridad de los de mayor uso a nivel mundial.
- e) Principio de libertad de crítica, es importante establecer la apertura y la crítica como rasgo en los planes y programas, los que hacen posible su revisión, evaluación y actualización.
- f) Principio de dualidad, el propósito fundamental de la formación profesional es la práctica profesional y la investigación académica, lo que conlleva a la praxis constante del futuro profesional.
- g) Principio de gestión y creatividad profesional, la creatividad, la gestión y el emprendedorismo deben ser competencias desarrolladas por los planes y programas en la formación profesional.
- h) Principio de interdisciplinariedad, la concurrencia de varias disciplinas desarrolla una mejor e integral formación profesional con tendencia a la pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad, por ello debe ser parte de las estrategias de dicha formación profesional.

**2.4.4. Importancia de la formación profesional.** La formación profesional al ser un conjunto sistemático de estrategias que permite el desarrollo de competencias relacionadas con los saberes, son de suma importancia, debido a que a través de dicha formación, se garantiza que el perfil del futuro profesional responda a todos los contextos posibles, lo que garantiza el desarrollo de las diferentes áreas del saber, como tal de la sociedad en sí misma.

Por lo mencionado, las instituciones universitarias al brindar la formación profesional logran que las personas establezcan relaciones entre la praxis y la teoría, pues solo la experiencia directa no es suficiente, para un buen

desempeño, en definitiva la formación basada en competencias logra enlazar el perfil del egresado y del profesional con el mercado laboral el cual cada vez es más competitivo y exigente, es por eso que los sistemas de formación profesional están obligados a delinear a tales exigencias.

En el siglo XXI, denominado la era del conocimiento es imperativo que la educación debe desarrollar la capacidad de innovación de creatividad, procesamiento de información, integración, interculturalidad, solidaridad, y trabajo colaborativo, los cuales son rasgos que fortalecen a la ciudadanía que mejorar sustancialmente. En este entorno los docentes de hoy responden a la internacionalización en todas las áreas de producción.

Siguiente esta misma línea, la planificación de las instituciones que ofrecen formación profesional, debe ser una estrategia aplicada para su actualización permanente y así evitar el retrato y posterior desfase. Esta característica permite diseñar perfiles profesionales complejos que responden a entornos mundiales.

**2.4.5. Formación inicial docente en educación.** La formación inicial como lo plantea Ávalos (2003), “la formación inicial es aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas” (p. 34); en la actualidad los modelos de formación inicial docente como lo menciona Oliva (citado por Pedraja, Araneda, Rodríguez: 2012) “se encuentran en una profunda crisis a causa del cuestionamiento de sus bases paradigmáticas y la aparición de nuevas formas de interpretar los procesos de conocimiento y sus repercusiones en el desarrollo multidimensional de los países” (p. 17), por ello en la actualidad está en revisión la formación de los futuros docentes.

En ese sentido los esfuerzos en la formación de docente de calidad, se toma en cuenta un proceso importante la renovación del currículo, proceso, en la que está incorporado o debería estar incorporado la práctica pre profesional como su epicentro, lo que significa una concentración sistemática, permanente y profunda de la labor del docente

y del desarrollo de la enseñanza aprendizaje, basado en la equidad educativa que consiste en brindar las mismas oportunidades de educación a los estudiantes, de las instituciones de quienes son responsables.

Así la práctica profesional debe estar incluida desde los primeros ciclos como parte integral del proceso formativo del estudiante; pues en la actualidad, las instituciones de educación superior son las responsables de entregar dicha formación. En este sentido, la práctica pre profesional docente, en tres sus ventajas, están, como lo mencionan Cope y Stephen (citado por Pedraja, Araneda, Rodriguez, 2012) *“por la presentación de los estudiantes a situaciones donde deben aplicar los conocimientos de pedagogía y que al mismo tiempo le den la oportunidad para recibir consistentes input para el aseguramiento de la calidad del programa”* (p.18)

En esa misma línea los dos contextos donde se encuentran las dificultades que se presentan en la formación inicial: (a) la educación superior y (b) las instituciones de educación básica.

**2.4.6. Principios sobre los que debe basarse la formación del docente en educación.** Los principios planteados en la formación del profesorado en el contexto del espacio europeo de educación superior, que en nuestro contexto tiene la misma significatividad, debido a que estamos en los mismo procesos de actualización y en la búsqueda de estandarización en la formación, en este sentido Moreno (citado por Bausela, 2011) señala algunos aspectos importantes que deben conocer y hacer los docentes en el periodo de formación inicial: a) Establecer la coherencia y consistencia entre las estrategias docentes y las competencias mínimas de los egresados de la educación básica, b) Alineación entre la actualización del currículo y la formación permanente de los docentes, y c) Alineación entre la mejora de las instituciones de educación básica y la formación permanente de los docentes.

En este marco, se establece con cierta claridad los principios sobre la que se debería considerarse la formación inicial del docente, apoyado en el aporte de Rubio (citado por Bausela 2011),

- a) Formación inicial de los docentes como un continuo,
- b) integrar la formación de los docentes con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular,
- c) interrelacionar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de las instituciones educativas,
- d) enlazar las formaciones académico–disciplinares y la pedagógica-psicológica,
- e) integrar la práctica y la teoría,
- f) buscar el equidad y relación entre la formación recibida y el tipo de educación que se le pedirá desarrollar al docente,
- g) principio de no generalización sino de individualización, y
- h) fomentar el cuestionamiento de sus sistemas de creencias y prácticas institucionales.

En este sentido es imprescindible en la formación inicial del docente la interrelación de la teoría y la práctica, es decir, estar en contacto con la realidad del contexto de las aulas y la formación teórica que reciben, lo que potencializa al mismo tiempo es la investigación en acción, la cual es fundamental en su formación y actualización permanente.

Asimismo, en la actualidad es considerado la investigación acción, claro con diversos enfoques y perspectivas, lo interesante es que permite aprender, no solamente la investigación como tal sino los temas de formación, por ello la investigación acción como principio permite entender el proceso enseñanza aprendizaje

**2.4.7. Formación inicial del docente en educación por competencias.** En la formación inicial del docente por competencias, como lo resalta Torrado (2000),

No es de nuestro interés que el concepto de competencias se asimile al de competitividad, si ello supone trasladar al sistema educativo las leyes del

mercado y con ellas los parámetros de efectividad, rentabilidad y eficacia. Hablamos de competencias en términos de aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía. Lo cual plantea la necesidad de trabajar rigurosa y profundamente con el conocimiento y con el ser humano que se encuentra allí inmerso. (p.32)

En ese sentido, se entiende que la formación del profesional constituye, el proceso en el que los sujetos (estudiantes) desarrollan el compromiso personal, social y profesional, la apertura a la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que desarrollan su capacidad al margen de la especificidad de la profesión.

Por ello, es imprescindible que el currículo universitario este actualizado y a través de él pueda precisar cuál es el tipo de profesional que se quiere formar, es también importante mencionar que estas no se identifican con el sistema de valores profesionales a formar, aunque intrínsecamente se sobreentiende que lo contienen, así el pedagogo Gimeno Sacristán (citado por Varela 2010), menciona que,

Los debates esenciales en torno a los currículos en la actualidad, como no podía ser de otro modo, están muy estrechamente relacionados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a las sociedades desarrolladas y que tienen como primera consecuencia la revisión del papel asignado a la escolarización y a las relaciones entre esta y los diferentes aspectos que en ella se entrecruzan: profesores, organizaciones, relaciones con la comunidad. etc. (p. 119)

De esta expresión es que se entiende que las modificaciones curriculares en la educación superior responden al contexto de las universidades en base a la complejidad de los escenarios internos y externos en los que se desarrolla, se refiere al entorno económico, político y sociocultural que determina los procesos educativos en las universidades.

Pero, lo mencionado no debe condicionar a la universidad para asumir un rol meramente adaptativo al entorno, al contrario debe incursionar con sus



herramientas propias como son la investigación por ende la generación de nuevo conocimiento, por ello, es que un currículo universitario vanguardista como lo menciona Varela (2010), debe tener en cuenta;

[...] los valores humanos y sociales, centrar los procesos educativos en la formación integral de las personas, hacer de los centros educativos verdaderos proyectos culturales, formar líderes para producir la transformación, [...] definir alternativas de solución a los problemas encontrados, construir nuevos modelos pedagógicos y operarlos en los centros educativos mediante estrategias didáctica, [...], generar una cultura organizacional educativa y, el más importante de todos, responder adecuadamente al nuevo orden político, social y económico internacional desde la gestión curricular. (p. 119)

En este sentido, la formación de competencias es un proceso eminentemente constructivo, socializado, e interdisciplinar, siendo lo colaborativo su característica, además, se concibe que los saberes son socialmente contruidos e históricamente desarrollados y, por ende, sus logros, ósea las competencias del egresado, se desarrollan interrelacionando, los conocimientos, las habilidades y los valores, de forma interdisciplinaria con lo académico, lo investigativo y lo laboral.

De ahí, que se asume la concepción de competencias de Tobón (2007) como;

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (p.49)

Por ello, considerar el concepto de competencias a la práctica educativa significa que el logro de las competencias estarán basadas en evidencias y donde el aprendizaje desarrolle las capacidades humanas del estudiante, lo que hace, que la educación sea un servicio más pertinente a las demandas sociales, adquiriendo un mayor significado; el ser y saber cómo sobre el saber y hacer qué, logrando fomentar en los estudiantes aprendizajes socialmente aceptados y así puedan responder con eficacia al contexto y a los retos propios de la época y del país.

El enfoque del currículo por competencias además de asumir un modelo educativo y pedagógico, es inherente el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el desarrollo de habilidades, destreza y valores, es colaborativo donde el docente y estudiante necesariamente tiene protagonismo.

Por ello, la competencia tiene procesos como son las unidades de competencias, criterios y evidencias, por lo tanto son objeto de interpretación y construcción, definitivamente tienen una connotación axiológica que deviene en una responsabilidad; pues en la formación de las competencias la construcción de todo el proceso responde a estructuras complejas, tomando en consideración la individualidad de cada estudiante, pero incorporando la parte social como parte necesaria.

En ese sentido, se entiende que en el enfoque de la formación con un currículo por competencias considera aspectos contextuales como históricos, así como lo conceptual, lo metodológico, lo axiológico y lo actitudinal, como un único proceso integral y no fragmentados. Se entiende que las competencias son aprehendidas, pues, es un proceso permanente de construcción, nadie que haya logrado una competencia, lo fue desde el nacimiento; el entorno permite la construcción permanente de las competencias.

Es así que la competencia, está directamente relacionada a los desempeños, expresado en el desenvolvimiento eficaz y eficiente del

estudiante, que muestra para cumplir una tarea o actividad, por ende la competencia presupone, como lo afirma Fuente (Citado por Valera 2010);

- Un grado de dominio y con apertura a la variación conceptual (implícita y explícita) en área del saber.
- La aplicación de los saberes, que se evidencia en la adquisición de nueva información de dicho área.
- Un proceso de análisis y aplicación de alternativas de actuación y toma de decisiones.
- La pertinencia de las actuaciones en los diversos contextos.

Es así que, en su formación el estudiante es autónomo al hacer, y es desde ahí es que se desarrollan y utilizan sus estructuras mentales y operativas pero basado en evidencias, lo que conlleva a que interpreten información y la apliquen adoptando sus propias posturas en la resolución de una determinada situación, al mismo tiempo reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje –Metacognición- siendo consciente de lo útil que fue el despliegue de sus capacidades, valores en la interacción con el entorno.

Se puede establecer resaltar algunos aspectos como lo refiere Valera (2010);

- Disposición para aprender. Todo aprendizaje es significativo solo si tiene sentido para los estudiantes, es ahí donde dicho estudiante se involucra en el proceso de aprendizaje, explorando, interrogando, comparando y otros procesos, mediante los cuales tanto el docente como estudiante logran un acoplamiento emocional y cognitivo.
- Disposición para aprender responsablemente. El estudiante durante el proceso de aprendizaje tiene que desplegar toda su potencialidad, considerando dicho aprendizaje como desafío con perseverancia, tolerancia, flexibilidad, creatividad y todas las actitudes requeridas.
- Disposición para desempeñarse bien en un campo. Lo que significa que el estudiante debe mostrar una disposición emotiva y afectiva

con la naturaleza misma de lo que se aprende, no se refiere a los subjetivo únicamente sino al desempeño óptimo que se requiere tanto en la disposición buscar nuevas oportunidades así como la búsqueda de mayores retos en ese campo en especial.

De ahí que, un profesional competente es, según afirma Valera (2010);

- Quien hace suyo las teorías, las leyes, los conceptos, las definiciones del área, en su desempeño.
- Quién es hábil en sus actuaciones, mostrando sus capacidades, habilidades, destrezas y valores.
- Quien se desenvuelve con eficiencia y eficacia, lo que incluye la motivación por su profesión, ya que, es consciente y está convencido de la importancia social de su desempeño.
- Quién evidencia la apropiación de los aspectos más relevantes que identifican la ética de su profesión.
- Quien trasciende y potencia sus aprendizajes a través de sus recursos personales y solucionar creativamente problemas profesionales.
- Quien puede transferir y enlazar la información con otra información a través del autoaprendizaje.

En este análisis es imprescindible, considerar la revisión del plan de estudio debido a que su implementación garantiza los objetivos determinados, lo que permite que los estudiantes del programa desarrollen y pongan en manifiesto durante su formación y al egresar una integración eficaz y eficiente de su desempeño profesional.

Como vemos es imprescindible enlazar la formación con el desempeño laboral deseado, lo que significa que el estudiante una vez culminada su formación debe demostrar las competencias laborales, lo que genera en la mayoría de los casos la actualización curricular universitaria, para responder a la formación integral del futuro profesional, ósea;

- Temáticas que respondan a los cambios del contexto nacional e internacional, y dotar al mismo tiempo el desarrollo de las

potencialidades y capacidades de los estudiantes para aprender a lo largo de la vida.

- Una formación basada en valores, centrado en la ética y moral de la persona.

**2.4.8. Competencias genéricas y específicas en la formación inicial del docente en educación.** La complejidad de las competencias profesionales contiene tanto la integración de sus componentes cognitivos (conocimiento, habilidades) y motivacionales (actitudes y valores) en el desempeño profesional, así como sus tipos (competencia genéricas y específicas).

Hoy, las exigencias a los profesionales en la sociedad del conocimiento, de la información además de ser globalizada, además de las competencias específicas propias del área especializada en el desempeño de la profesión (docencia), se contemplan las competencias genéricas, expresadas en las diferentes profesiones en forma transversal, tales como: gestión autónoma y constante del conocimiento, la investigación, trabajo en equipo, procesos autónomos de aprendizaje a lo largo de la vida, etc.

En este sentido, Corominas (2001:307) menciona que, la preparación del profesional – docente – comprende una formación basada en competencias específicas de la profesión, que están centradas en el – saber profesional, el saber hacer y el saber guiar- el hacer de otras personas, mientras que las competencias genéricas o transversales son comunes a las profesiones, las que se ubican – en el saber estar y el saber ser -, las cuales son inherentes a diferentes ámbitos profesionales.

En la actualidad, la universidad tiene el reto de diseñar un currículo por competencias, contemplando la interrelación de las competencias específicas y genéricas en el proceso de la formación profesional, dirigido a lograr competitividad, empleabilidad y principalmente movilidad a partir de titulaciones compatibles y comparables en el espacio latinoamericano

y mundial, parte de ese esfuerzo en la concepción de las competencias profesionales en el proyecto Tuning (2003), identifica la complejidad de las competencias y esboza a profundidad las características de las competencias genéricas;

- Competencias instrumentales, contemplando la metodología y los procedimientos, donde se desarrolla el análisis, la síntesis, la organización, planificación, principalmente la gestión de la información.
- Competencias personales, como son el trabajo en equipo, habilidades interpersonales e intrapersonales, principalmente el compromiso ético.
- Competencias sistémicas, entendida como el aprendizaje autónomo, adaptaciones a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, pensamiento sistémico, etc.

En esta misma línea, Bunk (citado por Gonzales y Gonzales 2008), añade otros tipos de competencias tales como:

- Las competencias metodológicas, es la capacidad de transferir el – saber hacer- a otros contextos profesionales.
- Las competencias sociales, son las habilidades comunicativas, interpersonales e intrapersonales.
- Las competencias participativas, es el sentido de pertenencia a un grupo, a la toma de decisiones y el asumir responsabilidades.

En este sentido, a continuación se presenta un listado final de las competencias genéricas que se elaboró durante el proceso de debate y consulta a académicos, graduados, estudiantes y empleadores de diferentes países de Latinoamérica vinculados con el campo de la educación; efectuado en las reuniones Tuning América Latina (2005: 134);

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- 3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- 4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- 5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.

- 6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- 8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información
- 9) Capacidad de investigación.
- 10) Capacidad de aprender y actualizarse.
- 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información.
- 12) Capacidad crítica y autocrítica.
- 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- 14) Capacidad creativa.
- 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 16) Capacidad para tomar decisiones.
- 17) Capacidad de trabajo en equipo.
- 18) Habilidades interpersonales.
- 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20) Compromiso con la preservación del medio ambiente
- 21) Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26) Compromiso ético.
- 27) Compromiso con la calidad.

A continuación, se contempla en el mismo estudio, las competencias específicas con relación a Educación en las reuniones Tuning América Latina (2005: 137);

- 1) Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
- 2) Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
- 3) Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.

- 4) Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- 5) Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y específica.
- 6) Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
- 7) Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
- 8) Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
- 9) Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
- 10) Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
- 11) Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
- 12) Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
- 13) Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
- 14) Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
- 15) Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
- 16) Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
- 17) Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
- 18) Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
- 19) Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
- 20) Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
- 21) Analiza críticamente las políticas educativas.
- 22) Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
- 23) Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.



- 24) Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
- 25) Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
- 26) Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
- 27) Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**2.4.9. Caracterización de las universidades en la formación inicial de docentes.** Es necesario establecer algunas características de las universidades que forman a futuros docentes, en este caso se toma en consideración a las universidades de Latinoamérica, en el análisis efectuado por el proyecto Tuning América Latina (2007), cuyas características fueron agrupados bajo los siguientes aspectos:

- a) Nombre de las carreras. En la actualidad son diversas sus denominaciones las cuales se basan en la temática educativa, debido a que ahora, se ha priorizado la demanda de grupos específicos (niños, jóvenes, adultos, etc), así como de áreas de interés emergentes (diversidad, interculturalidad, género, comunicación), para lo cual es cada vez más diverso la oferta curricular. Ahora se mencionan algunos criterios de agrupamiento;
  - Por niveles del sistema escolar, son las carreras que responden a la formación de docentes, priorizando el desarrollo de competencias profesionales, en base al nivel educativo al cual está dirigido, como son educación primaria, inicial, educación física y otras.
  - Por atención a grupos con necesidades pedagógicas particulares, son las carreras que forman profesionales que responden necesidades a segmentos de población específicas, como son adultos, grupos vulnerables, interculturalidad, entre otros.

- Por grado académico, son las carreras que brindan al culminar los estudios un grado académico, y profesional, como son las licenciaturas en educación, en pedagogía o ciencias de la educación que incluyen una variedad de especialidades por ejemplo, administración, evaluación, planeamiento, investigación en educación, así como la elaboración de materiales; todas estas carreras tiene una duración de 4 a 5 años, contemplando de 2700 a 3400 horas. Se contempla, asimismo, los llamados “ciclos de licenciatura” que permiten que los egresados de instituciones superiores no universitarias alcancen su titulación de grado universitario.
  - Por modalidad, son carreras que contemplan clases presenciales, semipresenciales y virtuales, siendo en algunos casos bimodales y hasta multimodales.
- b) Estructura del currículo. Las carreras de las distintas universidades asociadas a la formación de docentes, tienen las siguientes características:
- Son variados los planes de estudios así como los programas que forman docentes, en relación a: la carga horaria, contenidos y nombres de las experiencias curriculares y/o asignaturas; los cuales varían no solo a nivel de países, también en cada país incluyendo al interior de cada universidad.
  - Son tres los ejes bajo los cuales está construida la estructura curricular de la mayoría de las universidades; (1) constitución por disciplinas de fundamentos de la educación, como es psicología, filosofía, sociología, antropología y política de la educación, (2) constitución por disciplinas del campo de la pedagogía, como didáctica, currículo, teorías pedagógicas, gestión y planificación pedagógica, y (3) constituido por las prácticas supervisadas, incluida en el currículo con carga horaria establecida.

Se agrega un cuarto eje (4) constituido por la investigación del tipo formativa y de final de carrera, incluida en el currículo con carga horaria establecida.

- c) Unidades de medida de trabajo del estudiante. Es una herramienta que puede permitir la comparabilidad y compatibilidad entre los sistemas de educación superior, con la intención de generar movilidad académica entre universidades de distintos países, en este sentido algunas universidades establecieron un sistema de créditos académicos locales, regionales y nacionales, pues, estos, permiten flexibilizar los sistemas de educación, siendo posible en el futuro consensuar las unidades de trabajo del estudiante, lo que fomentará una mayor transparencia y comparabilidad entre los diversos sistemas. Uno de los aspectos a enfatizar es la duración del año académico – número de horas de trabajo en un año académico.

En base al estudio efectuado, para el cálculo de las unidades de medida de trabajo del estudiante, casi todas las universidades están entre 32 y 40 semanas por año, además si consideramos que una semana tiene disponible de 40 a 45 horas oficiales de clase, entonces el número de horas reales está entre 1280 y 1800.

Es claro que es insuficiente considerar solamente la duración del año académico, pues, intervienen gran variedad de factores, como es la rapidez, e inteligencia del estudiante, los métodos de enseñanza-aprendizaje, el tipo de evaluación, el material didáctico, la modalidad incorporada, la cantidad de estudiantes por grupo, implementación de tutorías, entre otros factores influyen en los resultados de la formación.

**2.4.10. Dimensiones de la formación profesional del docente en educación.** En la formación profesional del docente en educación el currículo de la carrera está basado en el perfil del egresado y en el del profesional.

En el presente estudio se toma como referencia lo propuesto por GIMENO, J. y MARÍN, I. (1980:21), quienes organizan las competencias por ende los contenidos de la formación profesional del docente en educación en tres áreas: (a) área de cultura general, (b) área de especialización, y (c) área pedagógica.

Los cuales detallamos a continuación:

a) **Área de cultura general**

El docente en el nivel universitario es el profesional central del proceso educativo en la gestión académica de la institución, por ello, debe poseer una vasta cultura, verificable en todo momento, especialmente ante sus estudiantes.

Sabemos que las habilidades, destrezas y las competencias en general, con la cual está la naturaleza ha dotado la persona no son suficientes para enfrentar y resolver las situaciones que se le presenta; es por eso, que es imprescindible la comunicación e intercambio entre las personas.

El docente universitario y los docentes en general, como profesionales ya dotados con las competencias necesarias, se supone, que cuenta con una sólida formación basada en el contexto social pero con la posibilidad desenvolverse en entornos diversos, en ese sentido se considera algunos de los siguientes aspectos:

- Valores biológicos, considerando a las ciencias de la salud, a los ejercicios corporales, otros que estén relacionados a la protección de la integridad física de la persona.

- Valores útiles, considerando a los que satisfacen necesidades como es la producción y consumo de bienes.
- Valores intelectuales, considerando a las que permiten desarrollar las competencias intelectuales tanto en su adquisición como en su procesamiento y transmisión.
- Valores humanistas, científicas y técnicas, considerando a los tres valores dentro de un proceso equilibrado, en todo lo que se refiere a la adquisición del valor cognoscitivo de la verdad, siendo este el centro del proceso educativo.
- Valor del arte, considerando a los dominios plásticos, literarios, musicales y otros.
- Valor moral, considerando los procesos de formación de la personalidad tanto en la dimensión individual como social; en la que la persona debe tener una conducta noble, con sentido crítico y reflexivo.

En esta dimensión Gimeno y Marín (citado por Carrasco 2009), considera

“los cursos comunicacionales que tiene como propósito desarrollar en el alumno los diversos sistemas de comunicación (lenguaje) para intercambiar cultura w interactuar en la sociedad; los curso de autorreflexión, que están diseñados para desarrollar la capacidad de razonamiento, de pensar y reflexionar, mediante el análisis y la síntesis; asimismo los cursos antropocéntricos, que definen y esclarecen la situación del hombre en relación al mundo físico, biológico y social” (p. 124)

En ese sentido la formación ética y moral del profesional es imprescindible, debido a que es el modelo y paradigma de conducta, para las nuevas generaciones de profesionales. Todo lo mencionado anteriormente logra que los profesionales de la educación tengan una conducta ética y moral sólida e indestructible, permanente en el tiempo, logrando responder a todo tipo de situaciones negativas.

#### **b) Área de especialización**

En esta área se ubican las asignaturas que tienen como objetivo brindar al estudiante de educación los conocimientos disciplinarios de su especialidad, los cuales los podrá aplicar en su práctica profesional, pues, es en esta área en la que se contempla la profundización, ampliación y actualización de los conocimientos de la especialidad seleccionada por el estudiante.

Hoy en día es imprescindible la especialización permanente y progresiva, es en ese sentido que el profesional debe delimitar el dominio en su especialidad; principalmente el docente, profesional que es o deber ser capaz de dominar toda la didáctica y la pedagogía y hasta la andragogía; hacia el dominio del saber ser, saber hacer, saber convivir primero dentro de sus área de especialización.

Se entiende que la especialización del docente es por niveles y modalidades, por ello es mayor la necesidad de profundizar y ampliar los conocimientos que ella las exige.

#### **c) Área pedagógica**

Está comprendida en esta área, todo lo referido al dominio conceptual de las teorías del proceso educativo, entendida desde su más amplio aspecto como es su fundamento, característica, importancia entre otros; pues el profesional de la educación requiere dominar los fundamentos, estrategias y demás temáticas, para ser más eficaz y eficiente en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Es indiscutible el enfoque de la teoría y la práctica como estrategias de formación, donde en la teoría se contempla el fundamento de las ciencias auxiliares de la educación entre ellas se contempla a la Psicología Educativa, Antropología Educativa, Sociología de la Educación, Psicología Evolutiva, Economía de la Educación, Política educativa y la

Epistemología de la Educación; y en el aspecto filosófico se contempla a la Axiología, Teleología y Ontología educacional. Y en la práctica se entiende que es importante la aplicación de estrategias y metodologías contextualizadas.

Entendiendo que en la formación profesional el instrumento de la planificación curricular sobre la que se sostiene dicha formación es el currículo de la carrera profesional, Valdivia (tomado por Carrasco: 2009), refiere que son tres las dimensiones que orientan la formación del estudiante dentro del currículo integral: hominización, socialización y culturización. Por ello, la formación profesional del docente según Vivanco (tomado por Carrasco: 2009) está organizado en las siguientes áreas del conocimiento: a) Área de Formación General, b) Formación Profesional, c) Actividades, d) Tutoría, y; e) Investigación.

#### **a) Área de Formación General**

Se consideran las temáticas necesarias para profundizar y ampliar los conocimientos del estudiante y del egresado, para que dicho estudiante y egresado amplíe su visión de conjunto de las disciplinas que comprenden el saber humano, los mismo que le permitan tener un mejor dominio de las competencias de formación básica y especializada. Siendo los cursos curriculares, de autorreflexión y antropocéntricos.

#### **b) Área de Formación Profesional**

En esta área están consideradas las temáticas y disciplinas para el mejor desempeño profesional, entendida como el desarrollo de competencias, basadas en conocimientos, habilidades, destrezas que son propias de la carrera, lo que influye en el desempeño profesional.

Así, la formación profesional específica, organiza las temáticas, habilidades y actividades del desempeño profesional propias de la carrera; y la formación profesional del puesto de trabajo tiene el objetivo

de desarrollar y potenciar las habilidades y conocimientos propios del puesto de trabajo del docente.

**c) Área de Actividades**

Se consideran a las acciones que tienen el propósito de mejorar la didáctica del estudiante como parte de su formación; En donde se contemplan los seminarios siendo estos del tipo académico, deportivo o cultural según la especialidad.

**d) Área de Tutoría**

Se contempla aspectos que el futuro docente debe responder frente a los conflictos de sus estudiantes como son: orientación para la vida, vocación profesional, formación integral y empleabilidad. Es en ese sentido que el futuro docente necesita una formación que contemple el desarrollo de capacidades para asesorar, guiar y acompañar al estudiante.

**e) Área de Investigación**

Esta área es fundamental para interrelacionar en los estudiantes, los conocimientos de la especialidad y su aplicación para la resolución de algún problema que se presente durante el desempeño profesional. Por su vital importancia se sub divide en dos sub áreas:

- La investigación como tema transversal denominada también como investigación formativa, que permite desarrollar las capacidades investigativas de los estudiantes.
- Los talleres de investigación denominada también como investigación de fin de carrera, en la que se desarrollan los trabajos de investigación bajo diferentes modalidades como son, trabajos en grupos pequeños o individuales, discutidos ante una audiencia para determinar su validez. En varios casos como fruto de dichos talleres se logra el trabajo de investigación con fines de titulación.



### 3. Glosario de Términos

- **Acreditación.**

Reconocimiento de la calidad de una carrera o de una institución otorgado por un organismo competente. Tiene carácter limitado en el tiempo y necesita una comprobación periódica. Es un proceso esencialmente externo a la institución que se basa en el informe presentado por los evaluadores externos de la entidad acreditadora.

- **Aprendizaje.**

El aprendizaje implica adquirir una nueva conducta y al mismo tiempo dejar de lado la que teníamos previamente y no era adecuada; refleja un cambio permanente en el comportamiento el cual absorbe conocimientos o habilidades a través de la experiencia.

- **Área de conocimiento.**

Campo diferenciado del saber. En algunos países hay un catálogo oficial de áreas de conocimiento. Cada profesor universitario pertenece a una de esas áreas de conocimiento. Los procesos de selección de profesorado se realizan conforme a esas áreas, desde Álgebra a Zoología. Puede consultarse, por ejemplo, el elenco de áreas de conocimiento de la UNESCO.

- **Autoevaluación.**

Es el proceso de estudio de una institución o de una de sus partes – facultad, escuela profesional, unidad de servicio o programa – el cual es organizado y conducido por sus propios docentes, administrativos agentes en general, basado a la visión y fines de la institución y con un conjunto aceptado de indicadores de desempeño como referencia.

- **Autonomía Universitaria.**

Principio fundamental que garantiza la independencia de las universidades o instituciones de similar condición, en relación con

los poderes públicos incluso de los privados, en la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.

- **Calidad.**

Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación.

- **Calidad educativa.**

...en el ISO 9000, se define estrictamente como cumplir los requerimientos, establecer una relación de eficiencia entre lo pactado y lo ofrecido. ... como lo señala uno de los grandes filósofos de esta disciplina, el Dr. Jurán es entendido como aquellas características del producto o servicio que realmente responden a las necesidades del cliente.

- **Calidad en la Educación Superior.**

Condición en que se encuentra la institución superior para responder a las exigencias que demanda una sociedad que busca la mejora continua de su bienestar y que puede estar definida por el grado de cumplimiento de tales exigencias.

- **Calificación.**

Puntuación o expresión que mide el aprovechamiento de un estudiante en una materia o asignatura. También se denomina nota. Puede ser una puntuación numérica o de otro tipo.

- **Confiabilidad.**

Consistencia de la medida y que normalmente se le expresa por medio de un coeficiente de confiabilidad. También se le conoce

como el grado de estimación del grado de consistencia entre mediciones efectuadas a los sujetos con los mismos instrumentos.

Por medio de la confiabilidad podemos saber que tan consistente, exacto, estables son los resultados alcanzados al aplicar un instrumento. Si un instrumento proporciona resultados diferentes en razón del día, la hora u otras circunstancias, no es fiable.

- **Competencia.**

Son los conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes y responsabilidades que en conjunto describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo. En otras palabras, expresa lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso formativo.

- **Competente**

Persona que posee un conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas y la capacidad para aplicarlos en una variedad de contextos y organizaciones laborales.

- **Competencias (académicas o profesionales)**

En el Proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa. Describen cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo.

- **Contextualización.**

Hace referencia al hecho de interpretar algún tipo de dato o de conducta junto al contexto en el cual fue obtenido.

También se utiliza para indicar el grado de relación o semejanza existente entre un determinado proceso de aprendizaje y el contexto en el cual se aplicarán en un futuro las competencias adquiridas.

- **Cuestionario.**  
Conjunto de preguntas o enunciados escritos que evalúan actitudes, opiniones o creencias. Pueden ser cerrados o abiertos.
- **Desempeño.**  
Resultado obtenido por un sustentante en una prueba.
- **Dimensión.**  
Según la CONEAU, es el conjunto de elementos o factores integrantes de toda institución académica.
- **Docencia.**  
Función sustantiva de la universidad que consiste en la ejecución in situ de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, incluyendo el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos formativos y sus resultados, y de otras actividades educativas.
- **Docente (en educación superior)**  
Académico cuya función es el ejercicio de la docencia en la formación a través del proceso enseñanza-aprendizaje.
- **Educación.**  
Se refiere al conjunto de acciones e influencias cuya finalidad es desarrollar y cultivar en el individuo las aptitudes intelectuales, conocimientos, competencias, actitudes y un comportamiento con vista al más completo desarrollo posible de su personalidad, de manera que ello se constituya en un valor útil para la sociedad en la cual vive.
- **Educación Superior.**  
Tercer nivel del sistema educativo que se articula, generalmente, en dos ciclos o niveles principales (pregrado y posgrado). La educación superior lo efectúa las instituciones de educación superior (IES),

término genérico que incluye diversos tipos de organizaciones, de las cuales la más conocida y frecuente es la Universidad.

- **Eficacia.**

Capacidad de alcanzar los resultados de calidad previstos, al margen de los medios que se utilicen, de acuerdo con las metas y objetivos propuestos, y con los estándares de calidad definidos. En otra acepción puede entenderse como el valor social del producto, del resultado, en primer término del educativo, en función de los modelos culturales, políticos o económicos vigentes.

- **Eficiencia.**

Capacidad de lograr determinado resultado optimizando los recursos disponibles.

- **Enseñanza centrada en el estudiante.**

Es la estrategia educativa centrada en las necesidades y expectativas del estudiante para el aprendizaje. Los estudiantes son quienes identifican sus déficits de conocimiento, de participar activamente en subsanarlos y de realizar el seguimiento de estas modificaciones. Los profesores deben facilitar este proceso más que aportar información.

- **Estrategia.**

Conjunto de actividades y procedimientos planificadas por las personas, equipos y/u organismo responsable del programa de formación, coordinados y orientados para el logro de los objetivos del mismo.

- **Estudiante.**

Persona que está formalmente matriculada en un programa de estudios. A menudo se utiliza como alumno. Hay distintos tipos de estudiantes, en función del modelo de enseñanza, de su dedicación

temporal, del plan de estudios en el que se matricula o inscribe, por lo que las estadísticas universitarias atienden a estas modalidades.

- **Evidencia.**

Datos empíricos relativos a las distintas dimensiones a evaluar de una institución o programa. Acentúa la objetividad de la información. Se persigue la certeza, la fiabilidad y la consistencia de los datos que se obtienen en la evaluación.

- **Excelencia.**

Nivel máximo de calidad competitiva de programas, centros o instituciones de educación superior.

- **Formación.**

Conjunto de actividades destinadas esencialmente a permitir la adquisición de capacidades prácticas, conocimientos y actitudes requeridas para ocupar un empleo relevante en una profesión o función determinada, o en un grupo de profesiones en una rama cualquiera de la actividad económica.

- **Formación integral del estudiante**

Proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no sólo a desarrollar competencias profesionales, sino también y, fundamentalmente, a forjar en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales; nuevas formas de vivir en sociedad movilizadas por la resignificación de los valores de justicia, libertad solidaridad y reconocimiento de la diferencia, tanto como por el sentido de lo justo y del bien común.

- **Formación profesional**

Proceso teórico práctico sistemáticamente adelantado, mediante el cual las personas adquieren, mantienen o mejoran conocimientos técnicos y tecnológicos, destrezas, aptitudes y valores que sustentan su empleabilidad como trabajadores y su capacidad para actuar

crítica y creativamente en la actividad productiva, contribuyendo así a su propio desarrollo personal, a la competitividad de la economía y al ejercicio pleno de la ciudadanía.

- **Educación.**

Es un proceso formativo, que prepara para asumir conocimientos y orienta hacia una visión crítica y transformadora.

- **Evaluación.**

Los estándares han sido articulados para evaluar tanto la actuación del alumno como los programas curriculares, dando énfasis al papel de las medidas evaluadoras como productoras de información en la que los profesores puedan basar posteriores acciones...

- **Gestión.**

Conjunto de acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo previsto. Abarca el momento en que se planifica lo que se desea hacer, la ejecución de lo planificado y el proceso de control (monitoreo) y evaluación.

- **Gestión Educativa.**

Conjunto de procesos para dirigir la acción educativa que desarrollan los actores involucrados en las acciones pedagógicas, personales, políticas y administrativas que se producen en la dinámica escolar.

- **Gestión Institucional.**

Es el proceso orientado a obtener los logros definidos por el máximo nivel directivo, en el cual se da una integridad a los procesos de planeación, ejecución y evaluación continua y sistemática; se articulan estratégicamente las acciones de la entidad.

- **Habilidades.**  
Capacidades instrumentales tanto genéricas como específicas como leer, escribir, hablar en público, informática, matemáticas. Las habilidades se relacionan con los perfiles profesionales o de egreso de los programas de estudio.
- **Indicadores de medición.**  
Son instrumentos que permiten describir la situación actual e histórica de la institución o persona.
- **Perfil del egresado**  
Es la descripción de las características formativas que debe poseer un egresado de una carrera técnica, profesional o de postgrado.
- **Plan de estudios.**  
Organización de un programa según asignaturas, materias, créditos, cursos y grupos docentes.
- **Planificación.**  
Uno de los principios para la elegibilidad de acreditación es que tiene que existir un proceso de planificación en la institución de educación superior o programa, y evaluar su ejecución.
- **Proceso de enseñanza – aprendizaje.**  
Según el CONEAU, es el conjunto de fases sucesivas en que se cumple el fenómeno intencional de la educación y la instrucción. Los términos enseñanza y aprendizaje, enfocados a la luz de las tendencias pedagógicas modernas, se consideran correlativos y por ello se hace hincapié en la bilateralidad de la acción, que va tanto de quien enseña a quien aprende, como de quien aprende a quien enseña. Por tanto, enseñanza – aprendizaje es un término que sugiere una nueva forma de enfocar el proceso educativo.



- **Standard.**

Es un concepto que se caracteriza por su elusividad, ambigüedad y polisemia. Así en el Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, define al standard desde distintas perspectivas. En tal sentido, la palabra inglesa alude a múltiples significados, entre los que conviene destacar aquél que se utiliza como una prueba para pesos, distancias, calidades o para el nivel de excelencia requerido. Se trata de un término vinculado con un cierto nivel o tipo requerido para ocupar una posición en una determinada situación social.

- **Supervisión pedagógica.**

Proceso técnico de orientación y asesoramiento, instituido, para optimizar las actividades pedagógicas en las instancias de gestión educativa descentralizada. Está centrada en el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje, el desempeño profesional de los docentes, y el ofrecimiento de la oportuna y consistente información, para una acertada toma de decisiones.

- **Unidad Académica.**

Según la CONEAU, es cualquier estructura responsable de la carrera que se someta a la acreditación.

Así, según sea el caso la unidad definida por la universidad respectiva puede ser: Escuela, Facultad, Instituto u otra entidad.

- **Universidad.**

Es una institución pública que contempla entre sus funciones la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos, así como la creación artística.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Operacionalización de las variables**

Tomando en cuenta la revisión documentaria sobre diversas concepciones se establece la siguiente operacionalización de variables:

**Cuadro N.º 10**

**Cuadro de Operacionalización**

**VI: Gestión Académica (basado en el PROGRAMA AUDIT-PERÚ” de la Versión 1.1: Nov. 2012)**

Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Índice	Instrumento
Proceso que forma parte de toda la trama de la institucionalidad de la universidad. En él se concentran los saberes y prácticas institucionalizadas, que se conforman en torno a ciertos temas, problemáticas recurrentes y emergentes que involucran a los actores, principalmente a estudiantes y docentes.	Para el presente estudio se entiende que la Gestión Académica se basa en cinco dimensiones que permiten establecer el tipo de servicio educativo que ofrece a los estudiantes a nivel universitario.	Política y objetivos de calidad	- Conocimiento de la Política de Calidad de la Facultad.	1		Cuestionario
			- Grado de consecución de los objetivos de calidad.	2		
		Enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes.	- Admisión y matriculación de los estudiantes.	3		
			- Diseño de las acciones de la labor tutorial.	4		
			- Planificación, elaboración y ejecución de la enseñanza aprendizaje.	5,6,7,10 y 11		
			- Satisfacción del estudiante respecto a la enseñanza.	8, 9, 13		
			- Contenidos y requisitos mínimos de las prácticas.	14		
			- Satisfacción del estudiante respecto a sus prácticas.	15	No /rara vez (1)	
		Investigación	- Política de Investigación de la Universidad.	16	Casi nada (2)	
			- Elaboración de materiales como producto de investigaciones.	12	Parcialmente (3)	
			- Grado de consecución de los objetivos de investigación.	17	En gran parte (4)	
			- Evaluación para definir y planificar propuestas de mejora.	18	Totalmente (5)	
		Personal Académico	- Criterios públicos y objetivos en la seleccionar de docentes.	19		
			- Resultados de los procesos de selección docente.	20		
			- Supervisión y monitoreo del desempeño docente.	21 y 22		
		Servicios y recursos materiales	- Recursos materiales de la institución.	23		
			- Servicios de la institución (bibliotecas y aulas)	24 y 25		

**Cuadro N.º 11**  
**Cuadro de Operacionalización**  
**VI: Competencias Docentes (Basado en Rueda, M.: 2009)**

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice	Instrumento
Aptitud para enfrentar eficazmente situaciones simples y complejas, lo que implica el dominio de ciertos saberes, así como la práctica en la resolución de tareas de manera rápida, pertinente y creativa, aplicando múltiples recursos cognitivos, psicomotores y afectivos.	Para el presente estudio se entiende que las Competencias Docentes se basan en cinco dimensiones que permiten delimitar la calidad de la interacción del docente universitario en el aula.	Planeamiento del curso de la asignatura.	- Dominio de saberes.	1, 3, 4 y 5	Nunca (1) Casi nunca (2) Algunas veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Cuestionario
			- Enfoque de aprendizaje.	2		
			- Normas de convivencia.	7		
			- Estrategias de aprendizaje en una secuencia didáctica.	6 y 9		
		Gestión de la progresión de los aprendizajes (plan de clase).	- Aprendizaje autónomo y colaborativo.	8		
			- Material didáctico.	10		
			- Tecnologías de la Información y comunicación.	11		
			- Estrategias de retroalimentación y participación.	12 y 13		
		Interacción didáctica en el aula	- Tipos de evaluación.	14		
			- Participación de los estudiantes.	15 y 20		
			- Interrelación con los estudiantes.	16		
		Comunicación para apoyar el trabajo académico	- Comunicación eficaz.	17		
			- Valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje.	18		
			- Estrategias de autoevaluación.	19		

**Cuadro N.º 12**

**Cuadro de Operacionalización**

**VD: Formación Profesional (basado en Gimeno y Valdivia, E, Tomado por Carrasco: 2009)**

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice	Instrumento
Es la preparación y capacitación sistemática e institucionalizada de la persona en conocimientos, habilidades y actitudes por áreas y dominios, necesarias para garantizar el desempeño eficaz, pleno y compatible con las necesidades del contexto y mercado laboral.	Para el presente estudio se entiende que la Formación Profesional se basa en tres dimensiones que permiten establecer la adquisición de las competencias necesarias para su desempeño profesional futuro.	Formación general/ pedagógica	- Proceso pedagógico enseñanza - aprendizaje.	1, 4, 5	Respuestas de tipo alternativo múltiple con cuatro (4) opciones (a) (b) (c) (d)	Cuestionario
			- Evaluación de los aprendizajes.	2, 3		
		Especialización	- Didáctica de la especialidad.	6, 7, 11, 13		
			- Conocimiento teórico conceptual de la especialidad.	8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17		
		Investigación	- Metodología de la investigación.	18 y 20		
			- Formulación de conclusiones.	19		

### 3.2. Tipificación de la Investigación

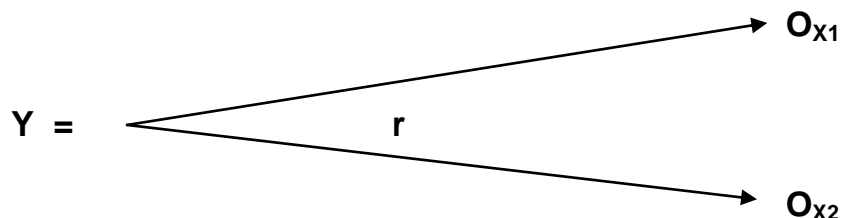
El presente trabajo de investigación se tipifica de la siguiente manera:

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| 1. Tipo de preguntas                       | = Teórica-descriptiva |
| 2. Método de contrastación de la Hipótesis | = Causa-Efecto        |
| 3. Tipo de medición de las variables       | = Cuantitativo        |
| 4. El número de variable                   | = Multivariable       |
| 5. El ambiente en que se realiza           | = Campo               |
| 6. Fuente de datos                         | = Primaria            |
| 7. Tiempo de aplicación de la variable     | = Transversal         |

### 3.3. Estrategia para la Prueba de Hipótesis

De acuerdo a las características de la hipótesis y los objetivos de la investigación, la presente investigación es del tipo de investigación correlacional. Para contrastar las hipótesis, se aplicó el paquete computacional SPSS, y de esta forma comprobar la relación existente entre las variables: Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional, en el gráfico N° 01 se denota la forma de relación.

**Gráfico N.º 01. Correlación de Variables**



**Donde:**

$Y = f(O_{X1}, O_{X2})$  dependencia funcional.

$y =$  Formación Profesional

$O_{X1} - O_{X2} =$  Cada una de las variables independientes observables.

$r =$  Hace mención a la posible relación existente entre las variables estudiadas.

$O_{X1} =$  Observación de la Gestión Académica

$O_{X2} =$  Observación de las Competencias docentes

El análisis de los resultados se realizó a través de diversas pruebas no paramétricas, al observar que los resultados de la muestra no tenían una distribución normal dichas variables:

- **Kolmogorov smirnov.** Es una prueba estadística que me permitió determinar si los datos provienen de una distribución normal.
- **Spearman.** Es una prueba estadística que permitió evaluar las hipótesis específicas acerca de la relación entre dos variables cuya distribución no es normal. A través de esta prueba se estableció la correlación entre cada una de las variables independientes y la dependiente.
- **Regresión lineal múltiple.** Es una prueba estadística que permitió evaluar la hipótesis general acerca de la relación entre las dos variables independientes y la dependiente. A través de esta prueba se estableció la correlación entre las dos variables independientes y la dependiente.

### 3.4. Población y muestra

#### a) Población

El Universo estuvo conformado por todos los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, siendo 271 estudiantes matriculados en el semestre 2013-II, se adjunta la tabla donde se detalla según especialidad:

**Tabla N.º 01**

#### **Población**

EAP	Especialidad	Total	
Escuela Académico Profesional de Educación	Matemática y Física	23	
	Historia y Geografía	34	
	Biología y Química	4	
	Ingles Castellano	12	
	Lenguaje y Literatura	56	
	Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales	8	
	Educación Inicial	31	
	Educación primaria	39	
	Educación Física	Educación Física	64
Total		271 estudiantes	

Fuente. Oficina de Estadística e Informática de la Facultad de Educación de la UNMSM (2013)



### **b) Muestra**

El tamaño de la muestra fue de 159 estudiantes, que responde a las características, debido a que la Facultad de Educación está conformada por la Escuela Académico Profesional de Educación y la EAP de Educación Física.

En la elección de la muestra se consideró a los estudiantes de cada una de las carreras profesionales, seleccionándose por muestreo estratificado, donde todos los alumnos tuvieron las mismas oportunidades para ser elegidos, tomando en consideración que los estudiantes estuvieron en prácticas pre profesionales, por lo que la asistencia a la universidad era solamente para las horas teóricas. Se consideró en forma proporcional de acuerdo a la asistencia regular de los estudiantes, pues la aplicación de los instrumentos se efectuó en periodo de dos meses, por lo mencionado anteriormente.

Para el tamaño de la muestra se consideró la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N\sigma^2 Z^2}{e^2 (N - 1) + \sigma^2 Z^2}$$

Donde:

N= Tamaño de la población

n= Tamaño de la muestra

$\sigma$ = Desviación estándar, en el cual se considera 0.5.

Z= Nivel de confianza. Se considera la constante 1,96, debido a que el nivel de confianza es 95%.

e= Límite de error muestral aplicado es del 95% (0,05).

Los valores a considerar para el presente estudio son:

N= 271

n= x

$\sigma$ = 0,5

Z= 1,96

e= 0,05

$$n = \frac{271(0,5)^2 (1,96)^2}{(0,05)^2 (271 - 1) + (0,5)^2 (1,96)^2}$$

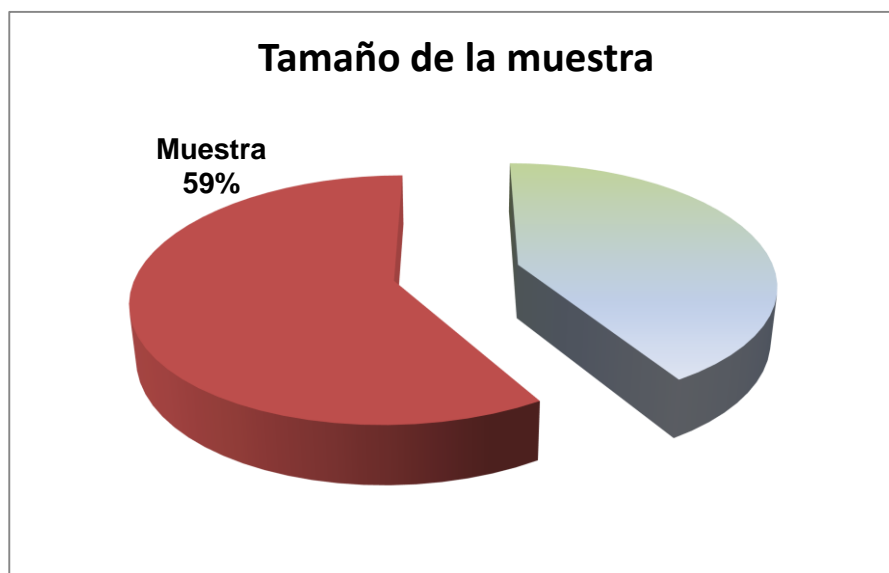
Siendo el tamaño de la muestra igual a: **n = 159**

**Tabla N.º 02****Muestra**

<b>EAP</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Total</b>
Escuela Académico Profesional de Educación	Matemática y Física	14
	Historia y Geografía	18
	Biología y Química	3
	Ingles castellano	8
	Lenguaje y Literatura	22
	Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales	6
	Educación Inicial	22
	Educación primaria	20
Escuela Académico Profesional de Educación Física	Educación Física	46
<b>Total</b>		<b>159 estudiantes</b>

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

n = 159 estudiantes del décimo semestre 2013 – II, de la Facultad de Educación, que representa el 58,67% de la población estudiada. De igual modo se visualiza en el siguiente gráfico.

**Gráfico N.º 02****Tamaño de la muestra**

### **3.5. Instrumentos de recolección de datos**

La técnica empleada para la recolección de datos consistió en la aplicación de encuestas, los cuales se aplicaron en un solo momento por cada especialidad por la naturaleza de las encuestas, a continuación se detallan cada una de ellas.

#### **3.5.1. Elaboración de los instrumentos**

- a) Para la recolección de datos de la variable Gestión Académica se aplicó la encuesta denominada “Cuestionario relativo a los procesos de Gestión Académica”, el cual se basa en el “PROGRAMA AUDIT-PERÚ” de la Versión 1.1 (Nov. 2012).

La estructura el instrumento fue elaborado considerando para su construcción 5 dimensiones, es un cuestionario con preguntas, cuyas respuestas se establecieron en base a la escala de likert, con un total de 25 ítems, proceso que permite inferir de que forma se manifiestan los estudiantes por la aceptación de la Gestión Académica en la Facultad de Educación.

- b) En cuanto, a la recolección de datos de la variable Competencias Docentes se aplicó una encuesta denominada “Cuestionario relativo a las Competencias Docentes”, en base al aporte de Rueda (2009).

La estructura el instrumento fue elaborado considerando para su construcción 5 dimensiones, es un cuestionario con preguntas, cuyas respuestas se establecieron en base a la escala de likert, con un total de 20 ítems, proceso que permite inferir de que forma se manifiestan los estudiantes por la aceptación de las Competencias Docentes en la Facultad de Educación.

- c) Respecto a la recolección de datos para la variable Formación Profesional, se aplicó un cuestionario de preguntas referido a contenidos conceptuales denominado “Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional”, en base a Gimeno y Vivanco (tomado por Carrasco: 2009).

La estructura el instrumento fue elaborado con preguntas seleccionadas de los diversos temas relacionadas a la carrera, en base a los syllabus y en base al perfil de egresado, con opinión de expertos bajo un estado ideal o deseable, asimismo en su construcción se determinó 3 dimensiones, es un cuestionario de preguntas de selección múltiple, con un total de 20 ítems, y cada ítems tiene un valor de 1 punto; proceso que permite inferir la información y/o conocimiento acerca de la carrera que tienen los estudiantes de la Facultad de Educación.

### 3.5.2. Confiabilidad de los instrumentos

Con el propósito de establecer la **consistencia interna** de los instrumentos y determinar los coeficientes de estimación de confiabilidad de los instrumentos se utilizó dos tipos de prueba: la prueba de Alfa de Cronbach y la de Kuder y Richardson (KR-20), los cuales se detallan a continuación:

- a) Cuestionario relativo a procesos de Gestión Académica, para la consistencia interna de este instrumento se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, instrumento que alcanzó una consistencia interna **alfa = 0,834; el cual es aceptable.**
- b) Cuestionario relativo a Competencias Docentes, para la consistencia interna de este instrumento se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, instrumento que alcanzó una consistencia interna **alfa = 0,883; el cual es aceptable.**

- c) Cuestionario relativo a conocimientos de la Carrera Profesional, para la consistencia interna de este instrumento se aplicó la prueba Kuder Richardson (KR-20), instrumento que alcanzó una consistencia interna **KR-20 = 0,624; el cual es aceptable.**

### 3.5.3. Validez de los instrumentos

Con el propósito de establecer la validez de contenido, que determina el grado en el que la medición representa la variable medida, los instrumentos se sometieron a la validez de expertos o como lo denomina Merten (citado por Hernadez, R y Fernadhez, C: 2010) validez consecuente, los instrumentos fueron evaluados por docentes competentes de la Facultad de Educación de la UNMSM, cuyo resultados se detallan a continuación:

- a) Cuestionario relativo a procesos de Gestión Académica, en la validación face o validación de expertos participaron 4 docentes competentes de la Facultad de Educación, para ello se estableció la escala de 4 niveles desde inadecuado (mínimo) a Muy adecuado (máximo), con cuatro aspectos con sus respectivos criterios; instrumento que **alcanzo el 85,94% de validez** como se observa en la Tabla N.º 03, el cual es elevada, que es para tener muy en cuenta:

**TABLA N.º 03**  
**Validez de Instrumento: Cuestionario Relativo a Procesos de Gestión Académica**

Experto	Aspectos evaluados (VALOR: %)				Promedio (%)
	Intencionalidad	Suficiencia	Consistencia	Coherencia	
A	100%	100%	100%	100%	100,00%
B	100%	75%	75%	100%	87,50%
C	75%	75%	75%	75%	75,00%
D	75%	100%	75%	75%	81,25%
Promedio Final (%)	87,5%	87,5%	81,25%	87,5%	<b>85,94%</b>

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

- b) Cuestionario relativo a Competencias Docentes, en la validación face o validación de expertos participaron 3 docentes competentes de la Facultad de Educación, para ello se estableció la escala de 4 niveles desde Inadecuado (mínimo) a Muy adecuado (máximo), con cuatro aspectos con sus respectivos criterios, instrumento que **alcanzo el 93,75% de validez** como se observa en la Tabla N.º 04, el cual es elevada, que es para tener muy en cuenta:

**TABLA N.º 04**  
**Validez de Instrumento: Cuestionario Relativo a**  
**Competencias Docentes**

Experto	Aspectos evaluados (VALOR: %)				Promedio (%)
	Intencionalidad	Suficiencia	Consistencia	Coherencia	
A	100%	100%	100%	100%	100,00%
B	100%	75%	100%	100%	93,75%
C	75%	75%	100%	100%	87,50%
Promedio Final (%)	91,7%	83,3%	100%	100%	<b>93,75%</b>

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

- c) Cuestionario relativo a conocimientos de la Carrera Profesional, en la validación face o validación de expertos participaron 3 docentes competentes de la Facultad de Educación, para ello se estableció la escala de 4 niveles desde Inadecuado (mínimo) a Muy adecuado (máximo), con cuatro aspectos con sus respectivos criterios, instrumento que **alcanzo el 89,58% de validez** como se observa en la Tabla N.º 05, el cual es elevada, que es para tener muy en cuenta:

**TABLA N.º 05**  
**Validez de Instrumento: Cuestionario Relativo a**  
**Conocimientos de la Carrera Profesional**

Experto	Aspectos evaluados (VALOR: %)				Promedio (%)
	Intencionalidad	Suficiencia	Consistencia	Coherencia	
A	100%	100%	100%	100%	100,00%
B	100%	75%	100%	100%	93,75%
C	75%	75%	75%	75%	75,00%
Promedio Final (%)	91,67%	83,33%	91,67%	91,67%	<b>89,58%</b>

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

#### **4.1. Análisis e interpretación de los datos de las variables independientes**

##### **4.1.1. Información relacionada a la variable Gestión Académica.**

Referente a la recolección de la información de los datos sobre la variable Gestión Académica, se ha tomado del PROGRAMA AUDIT-PERÚ” de la Versión 1.1 (Nov. 2012), adaptada para estudiantes universitarios validada mediante juicio de expertos por docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La encuesta se aplicó en un único momento según la especialidad y nivel.

Para la valoración de la Gestión Académica se ha diseñado la siguiente escala valorativa mostrada en la Tabla N.º 06.

**TABLA N.º 06**

**Escala de valoración de la Gestión Académica (Según propuesta de Bach. Efraín Ticona Aguilar)**

<b>Valoración Cualitativa</b>	<b>Valoración Cuantitativa</b>
Excelente	125
Bueno	100 – 124
Regular	75 – 99
Malo	50 – 74
Pésimo	00 – 49

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

**TABLA N.º 07**

**Resultados del cuestionario relativo a Gestión Académica**

En la siguiente tabla, se visualiza la puntuación obtenida por cada elemento de la muestra, se establece 5 puntos como máximo por indicador.

<b>Nº</b>	<b>Puntaje Alcanzado</b>	<b>Valoración cuantitativa</b>
1	82	Regular
2	89	Regular
3	66	Malo
4	76	Regular
5	75	Regular
6	52	Malo
7	76	Regular
8	51	Malo
9	76	Regular
10	80	Regular
11	79	Regular
12	76	Regular
13	82	Regular
14	84	Regular
15	79	Regular
16	77	Regular
17	78	Regular
18	76	Regular
19	78	Regular
20	60	Malo
21	76	Regular
22	78	Regular
23	79	Regular
24	80	Regular
25	78	Regular
26	104	Bueno
27	76	Regular
28	87	Regular
29	107	Bueno

<b>Nº</b>	<b>Puntaje Alcanzado</b>	<b>Valoración cuantitativa</b>
81	83	Regular
82	50	Malo
83	78	Regular
84	85	Regular
85	91	Regular
86	78	Regular
87	81	Regular
88	75	Regular
89	76	Regular
90	82	Regular
91	78	Regular
92	78	Regular
93	83	Regular
94	76	Regular
95	82	Regular
96	76	Regular
97	80	Regular
98	85	Regular
99	76	Regular
100	88	Regular
101	79	Regular
102	107	Bueno
103	83	Regular
104	78	Regular
105	79	Regular
106	76	Regular
107	78	Regular
108	79	Regular
109	92	Regular



30	77	Regular
31	66	Malo
32	76	Regular
33	81	Regular
34	76	Regular
35	78	Regular
36	79	Regular
37	76	Regular
38	47	Malo
39	76	Regular
40	61	Malo
41	77	Regular
42	67	Malo
43	81	Regular
44	82	Regular
45	79	Regular
46	76	Regular
47	62	Malo
48	78	Regular
49	78	Regular
50	102	Bueno
51	70	Malo
52	79	Regular
53	66	Malo
54	78	Regular
55	81	Regular
56	76	Regular
57	79	Regular
58	86	Regular
59	55	Malo
60	76	Regular
61	61	Malo
62	47	Malo
63	52	Malo
64	49	Malo
65	79	Regular
66	57	Malo
67	71	Malo
68	76	Regular
69	51	Malo
70	81	Regular
71	61	Malo
72	77	Regular
73	81	Regular
74	84	Regular
75	74	Malo
76	56	Malo
77	77	Regular
78	85	Regular
79	81	Regular
80	102	Bueno

110	85	Regular
111	82	Regular
112	65	Malo
113	82	Regular
114	86	Regular
115	62	Malo
116	65	Malo
117	81	Regular
118	62	Malo
119	82	Regular
120	99	Regular
121	87	Regular
122	81	Regular
123	51	Malo
124	89	Regular
125	66	Malo
126	68	Malo
127	78	Regular
128	86	Regular
129	87	Regular
130	74	Malo
131	78	Regular
132	82	Regular
133	92	Regular
134	81	Regular
135	63	Malo
136	77	Regular
137	81	Regular
138	85	Regular
139	79	Regular
140	91	Regular
141	82	Regular
142	102	Bueno
143	79	Regular
144	77	Regular
145	81	Regular
146	62	Malo
147	79	Regular
148	85	Regular
149	82	Regular
150	83	Regular
151	87	Regular
152	65	Malo
153	82	Regular
154	106	Bueno
155	78	Regular
156	55	Malo
157	87	Regular
158	81	Regular
159	56	Malo

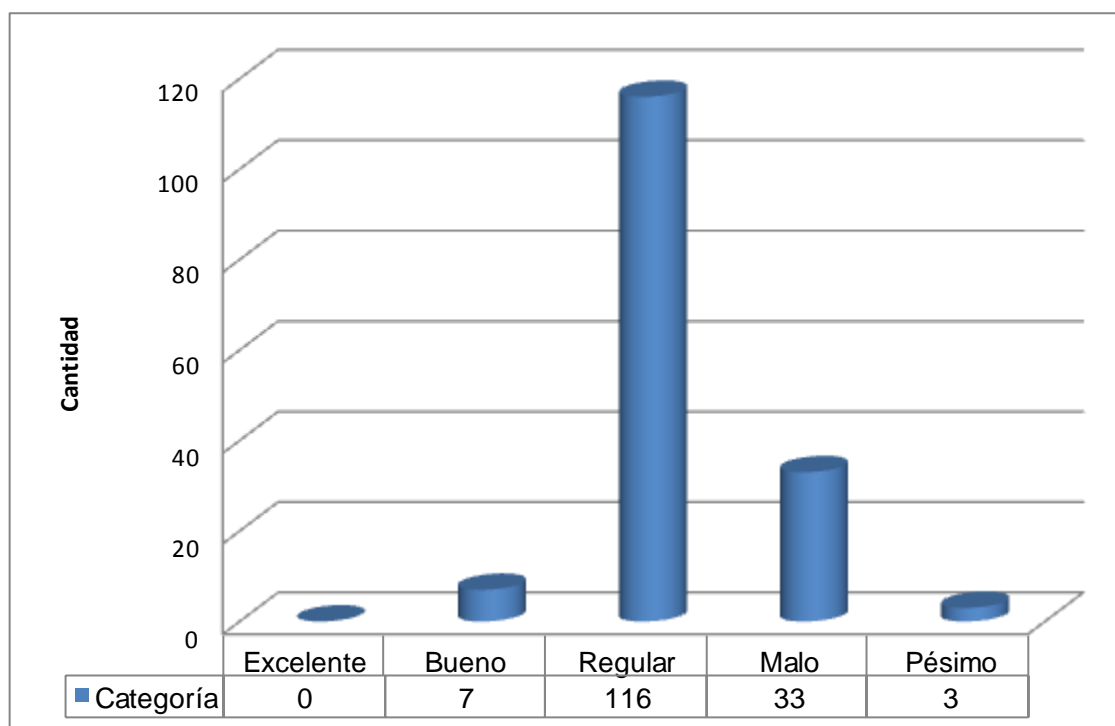
Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

De acuerdo a la información recopilada en la tabla N.º 07, respecto al cuestionario aplicado a la población en estudio, en la siguiente tabla N.º08, se observa la frecuencia y porcentaje de dichos resultados.

**TABLA N.º 08**  
**Frecuencia y Porcentaje de resultados - Gestión Académica**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia Absoluta</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Excelente	0	0
Bueno	7	4,40
Regular	116	72,96
Malo	33	20,74
Pésimo	3	1,90
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100,00</b>

**GRÁFICO N.º 03**  
**Gestión Académica**



**Interpretación:**

El 72,96 % (116 estudiantes) considera que la Gestión Académica alcanzada en la Facultad se ubica en la categoría “Regular”, seguido del 20,74 % (33 estudiantes) que considera que la Gestión Académica alcanzada en la Facultad se ubica en la categoría “Mala”. Además se

resalta que el 4,40 % (7 estudiantes) considera que la Gestión Académica alcanzada en la Facultad se ubica en la categoría “Buena”, finalmente el 1,90 % (3 estudiantes) considera que la Gestión Académica alcanzada por la Facultad se ubica en la categoría “Pésimo”.

#### **4.1.2. Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones de la variable Gestión Académica**

De acuerdo a la información recopilada, respecto al cuestionario aplicado a la población en estudio de acuerdo a la tabla N.º 07 a continuación en la tabla N.º 09 se muestra los resultados organizados por dimensiones, comparando el puntaje máximo acumulable entre el puntaje alcanzado en cada una de las dimensiones:

**TABLA N.º 09**

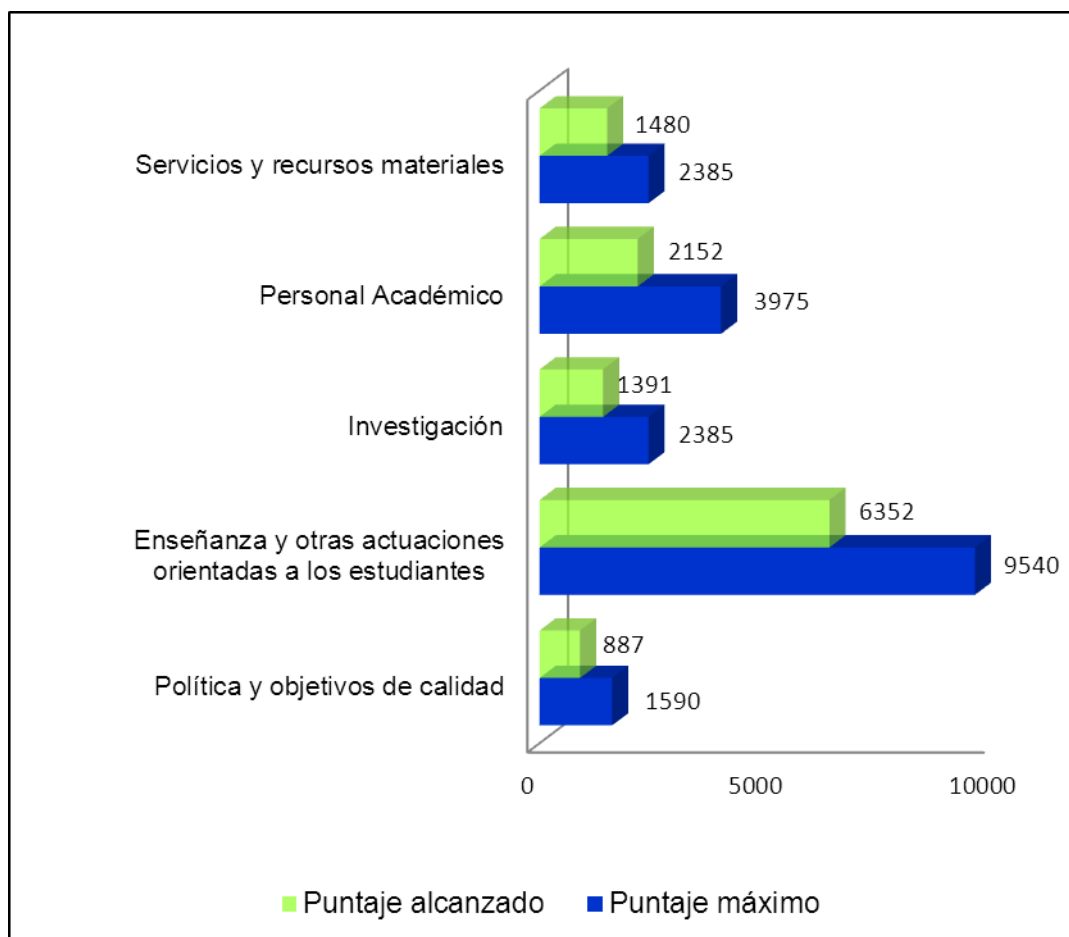
#### **Resultados por dimensiones del cuestionario relativo a la Gestión Académica**

<b>Dimensiones</b>	<b>Puntaje máximo acumulable</b>	<b>Puntaje alcanzado</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Política y objetivos de calidad	1590	887	55.79 %
Enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes	9540	6352	66.58 %
Investigación	2385	1391	58.32 %
Personal Académico	3975	2152	54.14 %
Servicios y recursos materiales	2385	1480	62.05 %

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

#### GRÁFICO N.º 04

##### Comparación por dimensiones entre el puntaje alcanzado y el puntaje máximo acumulable de Gestión Académica



#### Interpretación:

La dimensión “enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes” alcanzó el 66,58% (6352 de 9540) del puntaje máximo acumulable, siendo la dimensión que mayor porcentaje alcanzó desde la percepción de los estudiantes, seguido de la dimensión “servicios y recursos materiales” que alcanzó el 62,05% (1480 de 2385) del puntaje máximo acumulable; asimismo la dimensión de “Investigación” alcanzó el 58,32% (1391 de 2385) del puntaje máximo acumulable, luego sigue la dimensión “política y objetivos de calidad” que logró el 55,79% (887 de 1590) del puntaje máximo acumulable. Finalmente la dimensión de “personal académico” que logró el 54,14% (2152 de 3975) del puntaje máximo acumulable.

#### 4.1.3. *Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de la variable Gestión Académica*

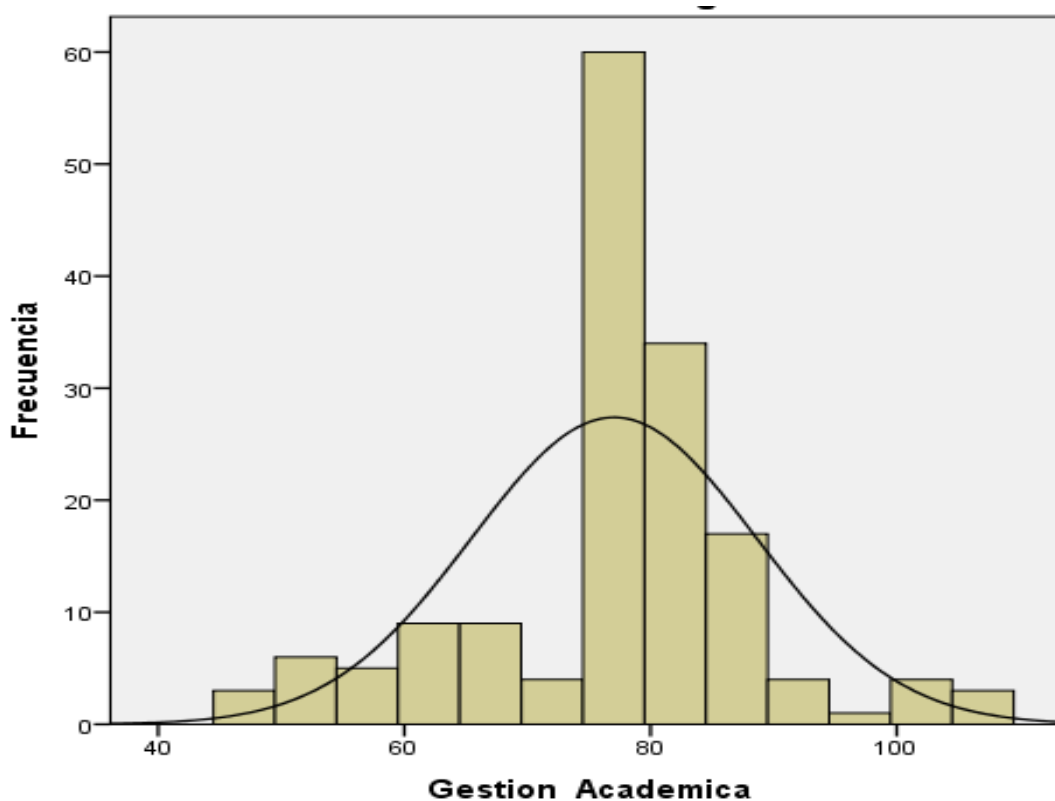
Se establece los estadígrafos para el análisis de los resultados obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

**Tabla N.° 10**  
**Análisis de medidas de tendencia central y dispersión**  
**Gestión Académica**

–	Media	77.03
–	Mediana	78.00
–	Moda	76.00
–	Desviación estándar	11.58
–	Varianza de la muestra	134.04
–	Curtosis	1.05
–	Coeficiente de asimetría	- 0.37

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

**Gráfico N.° 05**  
**Histograma y curva de normalidad**  
**Gestión Académica**



**Interpretación:**

El valor de la media es de 77,03; de la mediana es de 78,00; y la moda tiene un valor de 76,00; los cuales se ubican en la categoría de “Regular”.

El valor de la desviación estándar es de 11,58 y tomando en cuenta la media que tiene un valor de 77,03; se determina que la mayoría de los resultados de los datos está dispersa entre 65,45 y 88,61.

El coeficiente de asimetría tiene un valor negativo de  $-0,37$ , por ello se determina que la distribución tiene una asimetría negativa y la curtosis tiene un valor de 1,05 por lo que se determina que la distribución de datos es platicúrtica.

**4.1.4. Información relacionada a la variable Competencias Docentes.**

Respecto a la recolección de los datos, sobre la variable Competencias Docentes, se ha tomado en cuenta, la aplicación del cuestionario relativo a las Competencias Docentes, tomado de Rueda, M. (2009), adaptada a estudiantes universitarios y validada por juicio de expertos de la universidad.

El cuestionario, se aplicó en un único momento a todos los estudiantes por cada una de las especialidades.

Para la valoración de las Competencias Docentes se ha diseñado la escala valorativa mostrada en la Tabla N.º 11.

**TABLA N.º 11**

**Escala de valoración de competencias docentes**, adaptado de AASSA (2010). Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes. Manual de OSAC/AASSA.

<b>Categoría</b>	<b>Valoración cuantitativa</b>
Ejemplar	100
Muy competente	80 - 99
En desarrollo	31 - 79
Inaceptable	00 - 30

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

**TABLA N.º 12**

### **Resultados del cuestionario relativo a Competencias Docentes**

En la siguiente tabla, se visualiza la puntuación obtenida por cada elemento de la muestra, se establece 5 puntos como máximo por indicador.

<b>Nº</b>	<b>Puntaje Alcanzado</b>	<b>Valoración cuantitativa</b>	<b>Nº</b>	<b>Puntaje Alcanzado</b>	<b>Valoración cuantitativa</b>
1	72	En desarrollo	81	81	Muy competente
2	79	En desarrollo	82	89	Muy competente
3	68	En desarrollo	83	73	En desarrollo
4	73	En desarrollo	84	58	En desarrollo
5	79	En desarrollo	85	79	En desarrollo
6	55	En desarrollo	86	85	Muy competente
7	63	En desarrollo	87	89	Muy competente
8	62	En desarrollo	88	73	En desarrollo
9	77	En desarrollo	89	57	En desarrollo
10	76	En desarrollo	90	92	Muy competente
11	71	En desarrollo	91	80	Muy competente
12	70	En desarrollo	92	84	Muy competente
13	66	En desarrollo	93	71	En desarrollo
14	62	En desarrollo	94	78	En desarrollo
15	65	En desarrollo	95	74	En desarrollo
16	69	En desarrollo	96	86	Muy competente
17	61	En desarrollo	97	73	En desarrollo
18	67	En desarrollo	98	80	Muy competente
19	65	En desarrollo	99	75	En desarrollo
20	56	En desarrollo	100	76	En desarrollo
21	68	En desarrollo	101	63	En desarrollo
22	82	Muy competente	102	83	Muy competente
23	72	En desarrollo	103	64	En desarrollo

24	77	En desarrollo
25	75	En desarrollo
26	83	Muy competente
27	74	En desarrollo
28	83	Muy competente
29	92	Muy competente
30	76	En desarrollo
31	61	En desarrollo
32	69	En desarrollo
33	75	En desarrollo
34	61	En desarrollo
35	76	En desarrollo
36	68	En desarrollo
37	69	En desarrollo
38	57	En desarrollo
39	66	En desarrollo
40	59	En desarrollo
41	65	En desarrollo
42	66	En desarrollo
43	81	Muy competente
44	76	En desarrollo
45	64	En desarrollo
46	61	En desarrollo
47	49	En desarrollo
48	76	En desarrollo
49	75	En desarrollo
50	76	En desarrollo
51	67	En desarrollo
52	73	En desarrollo
53	69	En desarrollo
54	59	En desarrollo
55	69	En desarrollo
56	71	En desarrollo
57	69	En desarrollo
58	73	En desarrollo
59	59	En desarrollo
60	56	En desarrollo
61	57	En desarrollo
62	56	En desarrollo
63	58	En desarrollo
64	51	En desarrollo
65	65	En desarrollo
66	65	En desarrollo
67	70	En desarrollo
68	65	En desarrollo
69	55	En desarrollo
70	69	En desarrollo
71	62	En desarrollo
72	62	En desarrollo
73	69	En desarrollo
74	79	En desarrollo
75	69	En desarrollo
76	62	En desarrollo

104	81	Muy competente
105	71	En desarrollo
106	83	Muy competente
107	81	Muy competente
108	78	En desarrollo
109	75	En desarrollo
110	65	En desarrollo
111	89	Muy competente
112	77	En desarrollo
113	69	En desarrollo
114	57	En desarrollo
115	81	Muy competente
116	79	En desarrollo
117	54	En desarrollo
118	66	En desarrollo
119	68	En desarrollo
120	46	En desarrollo
121	71	En desarrollo
122	82	Muy competente
123	75	En desarrollo
124	81	Muy competente
125	60	En desarrollo
126	71	En desarrollo
127	66	En desarrollo
128	65	En desarrollo
129	51	En desarrollo
130	55	En desarrollo
131	88	Muy competente
132	68	En desarrollo
133	71	En desarrollo
134	58	En desarrollo
135	81	Muy competente
136	77	En desarrollo
137	70	En desarrollo
138	69	En desarrollo
139	76	En desarrollo
140	73	En desarrollo
141	65	En desarrollo
142	78	En desarrollo
143	61	En desarrollo
144	80	Muy competente
145	75	En desarrollo
146	65	En desarrollo
147	71	En desarrollo
148	60	En desarrollo
149	65	En desarrollo
150	80	Muy competente
151	76	En desarrollo
152	75	En desarrollo
153	78	En desarrollo
154	55	En desarrollo
155	78	En desarrollo
156	84	Muy competente



77	60	En desarrollo
78	69	En desarrollo
79	72	En desarrollo
80	79	En desarrollo

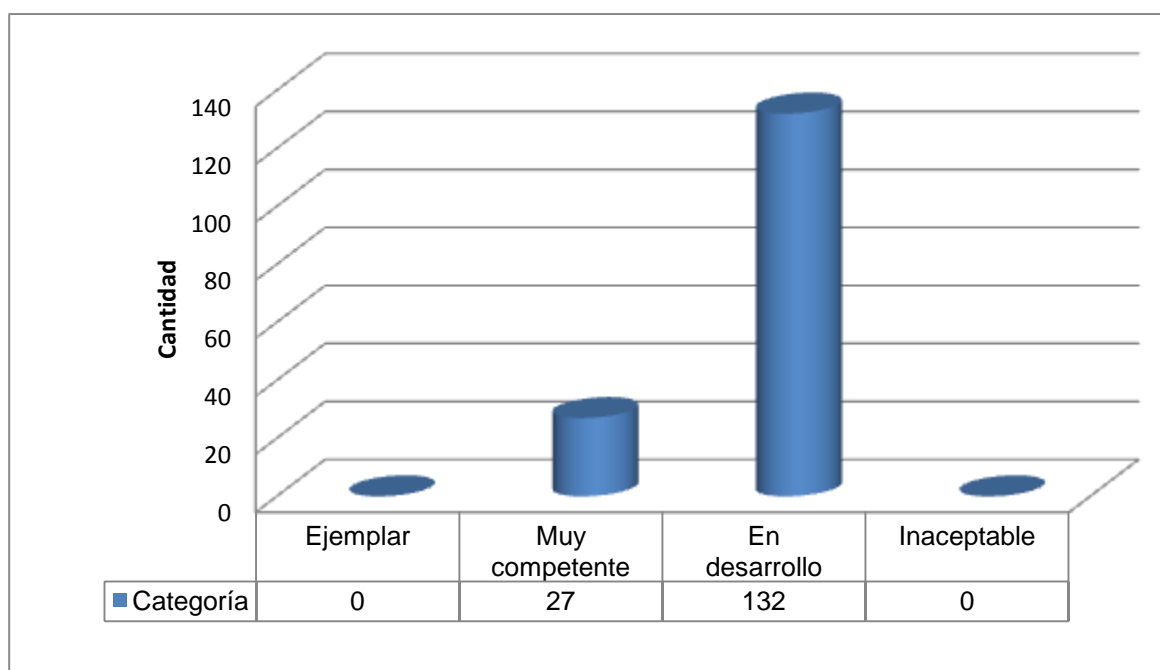
157	68	En desarrollo
158	61	En desarrollo
159	79	En desarrollo

De acuerdo a la información recopilada en la tabla N.º 12, respecto al cuestionario aplicado a la población en estudio, en la siguiente tabla N.º13 se observa la frecuencia y porcentaje de dichos resultados.

**TABLA N.º 13**  
**Frecuencia y porcentaje de resultados - Competencias Docentes**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia Absoluta</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Ejemplar	0	0,00
Muy competente	27	16,98
En desarrollo	132	83,02
Inaceptable	0	0,00
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100,00</b>

**GRÁFICO N.º 06**  
**Competencias Docentes**



**Interpretación:**

El 83,02 % (132 estudiantes) considera que las Competencias Docentes alcanzadas por los docentes de la Facultad se ubica en la categoría “En Desarrollo”, seguido del 16,98 % (27 estudiantes) considera que las Competencias Docentes alcanzadas por los docentes de la Facultad se ubica en la categoría “Muy Competente”. Finalmente en las dos categorías extremas “Ejemplar” e “Inaceptable” ningún estudiante considera que las Competencias Docentes se ubican en dichas categorías.

**4.1.5. Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones de la variable Competencias Docentes**

De acuerdo a la información recopilada, respecto al cuestionario aplicado a la población en estudio de acuerdo a la tabla N.º 12 a continuación en la tabla N.º 14 se muestra los resultados organizados por dimensiones, comparando el puntaje máximo acumulable entre el puntaje alcanzado en cada una de las dimensiones:

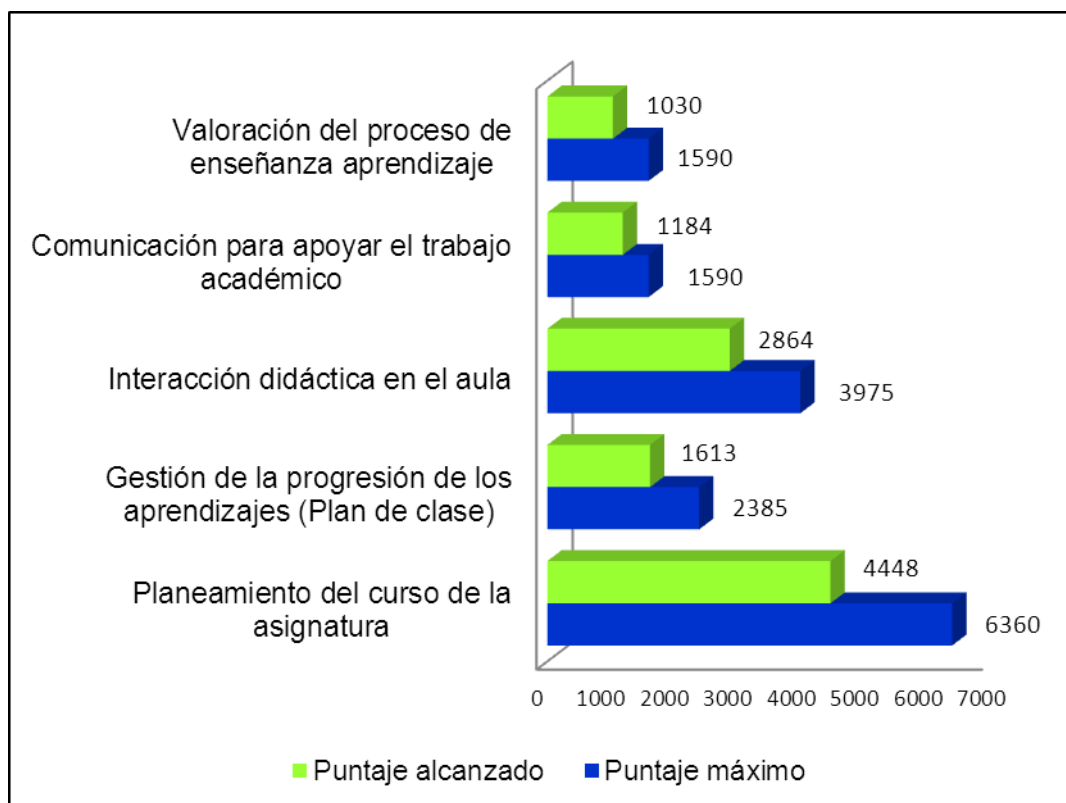
**TABLA N.º 14**  
**Resultados por dimensiones del cuestionario relativo a Competencias Docentes**

<b>Dimensiones</b>	<b>Puntaje máximo acumulable</b>	<b>Puntaje alcanzado</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Planeamiento del curso de la asignatura	6360	4448	69.94 %
Gestión de la progresión de los aprendizajes (Plan de clase)	2385	1613	67.63 %
Interacción didáctica en el aula	3975	2864	72.05 %
Comunicación para apoyar el trabajo académico	1590	1184	74.47 %
Valoración del proceso de enseñanza aprendizaje	1590	1030	64.78 %

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

### GRÁFICO N.º 07

#### Comparación por dimensiones entre el puntaje alcanzado y el puntaje máximo acumulable de Competencias Docentes



#### Interpretación:

La dimensión “comunicación para apoyar el trabajo académico” alcanzó el 74,47% (1184 de 1590) del puntaje máximo acumulable, siendo la dimensión que mayor porcentaje alcanzó desde la percepción de los estudiantes, seguido de la dimensión “interacción didáctica en el aula” que alcanzó el 72,05% (2864 de 3975) del puntaje máximo acumulable; asimismo la dimensión de “planeamiento del curso de la asignatura” alcanzó el 69,94% (4448 de 6360) del puntaje máximo acumulable, luego sigue la dimensión “gestión de la progresión de los aprendizajes (plan de clase)” que logró el 67,63% (1613 de 2385) del puntaje máximo acumulable. Finalmente la dimensión de “Valoración del proceso de enseñanza aprendizaje” que logró el 64,78% (1030 de 1590) del puntaje máximo acumulable.

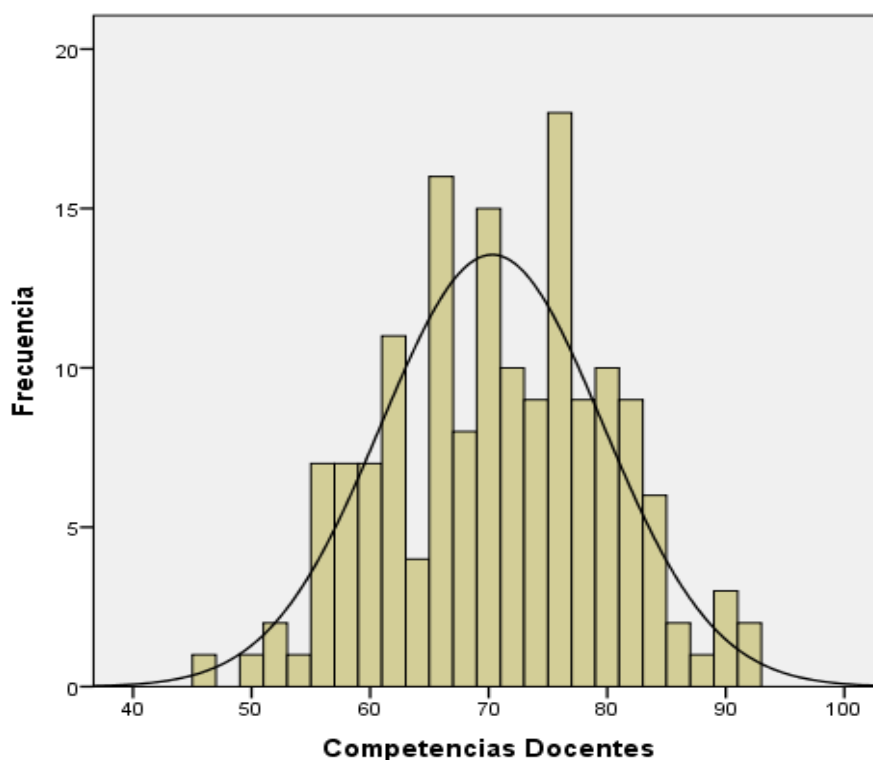
#### 4.1.6. *Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de las Competencias Docentes*

Se establece los estadígrafos para el análisis de los resultados obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

**Tabla N.° 15**  
**Análisis de medidas de tendencia central y dispersión**  
**Competencias Docentes**

–	Media	70,29
–	Mediana	60,00
–	Moda	69,00
–	Desviación estándar	9,36
–	Varianza de la muestra	87,63
–	Curtosis	- 0,44
–	Coefficiente de asimetría	- 0,067

**Gráfico N.° 08**  
**Histograma y curva de normalidad**  
**Competencias docentes**



**Interpretación:**

El valor de la media es de 70,289; de la mediana es de 70,00; y la moda tiene un valor de 69,00; los cuales se ubican en la categoría “En desarrollo”.

El valor de la desviación estándar es de 9,36 y tomando en cuenta la media que tiene un valor de 70,29; se determina que la mayoría de los resultados de los datos de la variable de estudio está dispersa entre 60,93 y 76,03.

El coeficiente de asimetría tiene un valor negativo de - 0,0667, por ello se determina que la distribución tiene una asimetría negativa y la curtosis tiene un valor de - 0,44 por lo que se determina que la distribución de datos es platicúrtica.

## **4.2. Análisis e interpretación de los datos de la variable dependiente**

### **4.2.1. Información relacionada a la variable Formación Profesional.**

Respecto a la recolección de los datos, sobre la variable Formación Profesional, se ha tomado en cuenta, la aplicación de una prueba teórica, de acuerdo al plan de estudios de la carrera, el cuestionario se administró en el mes de noviembre - diciembre 2013 ya casi al finalizar el semestre académico 2013 - II, el tiempo establecido para la prueba fue de 30 minutos como máximo, se validó la prueba a través de un juicio de expertos.

Se elaboró la Tabla N° 17, para registrar los resultados, el puntaje de notas fue vigesimal sobre 20 puntos, se consideró 1 punto por cada pregunta correcta, cotejando con la categoría que corresponde de acuerdo a la Tabla N.º 16.

**TABLA N.º 16**  
**Escala de Valoración de Formación Profesional**  
**(Según propuesta de Bach. Efraín Ticona Aguilar)**

<b>Valoración Cualitativa</b>	<b>Valoración Cuantitativa</b>
Excelente	20
Bueno	15 - 19
Regular	11 - 14
Malo	06 - 10
Deficiente	00 - 05

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

**TABLA N.º 17**

**Resultados del cuestionario relativo a conocimiento de la carrera**

En la siguiente tabla, se visualiza la puntuación obtenida por cada elemento de la muestra, se establece 1 punto como máximo por indicador.

<b>Nº</b>	<b>Puntaje Alcanzado</b>	<b>Valoración cuantitativa</b>
1	14	Regular
2	14	Regular
3	16	Bueno
4	15	Bueno
5	17	Bueno
6	10	Malo
7	14	Regular
8	11	Regular
9	16	Bueno
10	16	Bueno
11	16	Bueno
12	15	Bueno
13	14	Regular
14	14	Regular
15	13	Regular
16	13	Regular
17	12	Regular
18	11	Regular
19	12	Regular
20	10	Malo
21	13	Regular
22	13	Regular
23	14	Regular
24	15	Bueno
25	14	Regular
26	16	Bueno
27	15	Bueno

<b>Nº</b>	<b>Puntaje Alcanzado</b>	<b>Valoración cuantitativa</b>
81	11	Regular
82	10	Malo
83	14	Regular
84	14	Regular
85	17	Bueno
86	14	Regular
87	15	Bueno
88	17	Bueno
89	15	Bueno
90	16	Bueno
91	13	Regular
92	15	Bueno
93	13	Regular
94	16	Bueno
95	15	Bueno
96	15	Bueno
97	14	Regular
98	15	Bueno
99	11	Regular
100	15	Bueno
101	13	Regular
102	16	Bueno
103	14	Regular
104	13	Regular
105	15	Bueno
106	12	Regular
107	12	Regular

28	15	Bueno
29	16	Bueno
30	13	Regular
31	11	Regular
32	12	Regular
33	13	Regular
34	11	Regular
35	13	Regular
36	12	Regular
37	12	Regular
38	10	Malo
39	12	Regular
40	10	Malo
41	11	Regular
42	10	Malo
43	15	Bueno
44	15	Bueno
45	13	Regular
46	12	Regular
47	9	Malo
48	13	Regular
49	13	Regular
50	13	Regular
51	11	Regular
52	13	Regular
53	11	Regular
54	12	Regular
55	13	Regular
56	13	Regular
57	13	Regular
58	13	Regular
59	8	Malo
60	11	Regular
61	11	Regular
62	10	Malo
63	7	Malo
64	11	Regular
65	13	Regular
66	11	Regular
67	13	Regular
68	11	Regular
69	10	Malo
70	14	Regular
71	11	Regular
72	12	Regular
73	12	Regular
74	15	Bueno
75	11	Regular
76	11	Regular
77	12	Regular
78	14	Regular
79	13	Regular
80	16	Bueno

108	12	Regular
109	17	Bueno
110	16	Bueno
111	13	Regular
112	11	Regular
113	14	Regular
114	15	Bueno
115	9	Malo
116	11	Regular
117	14	Regular
118	11	Regular
119	13	Regular
120	17	Bueno
121	15	Bueno
122	16	Bueno
123	9	Malo
124	16	Bueno
125	11	Regular
126	9	Malo
127	13	Regular
128	14	Regular
129	16	Bueno
130	12	Regular
131	15	Bueno
132	14	Regular
133	18	Bueno
134	17	Bueno
135	11	Regular
136	13	Regular
137	14	Regular
138	14	Regular
139	13	Regular
140	16	Bueno
141	14	Regular
142	15	Bueno
143	14	Regular
144	13	Regular
145	14	Regular
146	11	Regular
147	13	Regular
148	15	Bueno
149	15	Bueno
150	14	Regular
151	15	Bueno
152	11	Regular
153	15	Bueno
154	16	Bueno
155	13	Regular
156	11	Regular
157	15	Bueno
158	14	Regular
159	11	Regular

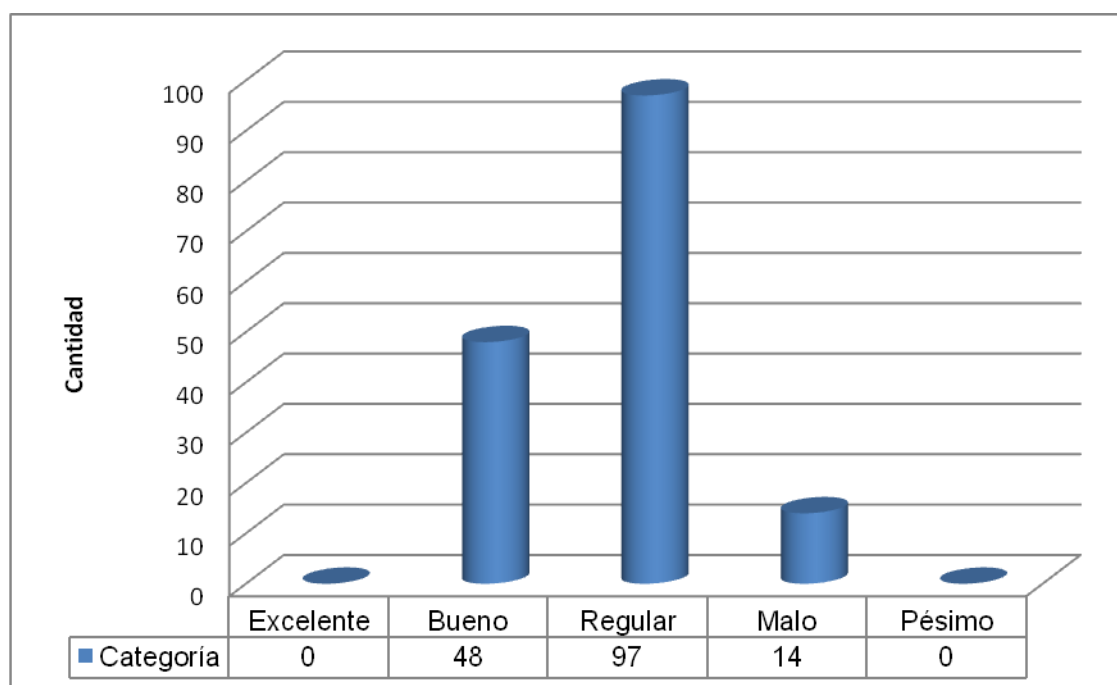
De acuerdo a la información recopilada en la tabla N.º 17, respecto al cuestionario aplicado a la población en estudio, en la siguiente tabla N.º 18 se observa la frecuencia y porcentaje de dichos resultados.

**TABLA N.º 18**  
**Frecuencia y porcentaje del cuestionario - Formación Profesional**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia Absoluta</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Excelente	0	0,00
Bueno	48	30,19
Regular	97	61,00
Malo	14	8,81
Deficiente	0	0,00
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

**GRÁFICO N.º 09**  
**Formación Profesional**



**Interpretación:** El 61,00 % (97 estudiantes) se ubica en la categoría “Regular”, seguido del 30,19 % (48 estudiantes) se ubica en la



categoría “Bueno”; a continuación el 8,81% (14 estudiantes) se ubica en la categoría “Malo”. Finalmente en las dos categorías extremas “Excelente” y “Pésimo” ningún estudiante se ubica en dichas categorías.

#### **4.2.2. Análisis e interpretación de los resultados por dimensiones de la variable Formación Profesional**

De acuerdo a la información recopilada, respecto al cuestionario aplicado a la población en estudio de acuerdo a la tabla N.º 17 a continuación en la tabla N.º 19 se muestra los resultados organizados por dimensiones, comparando el puntaje máximo acumulable entre el puntaje alcanzado en cada una de las dimensiones:

**TABLA N.º 19**

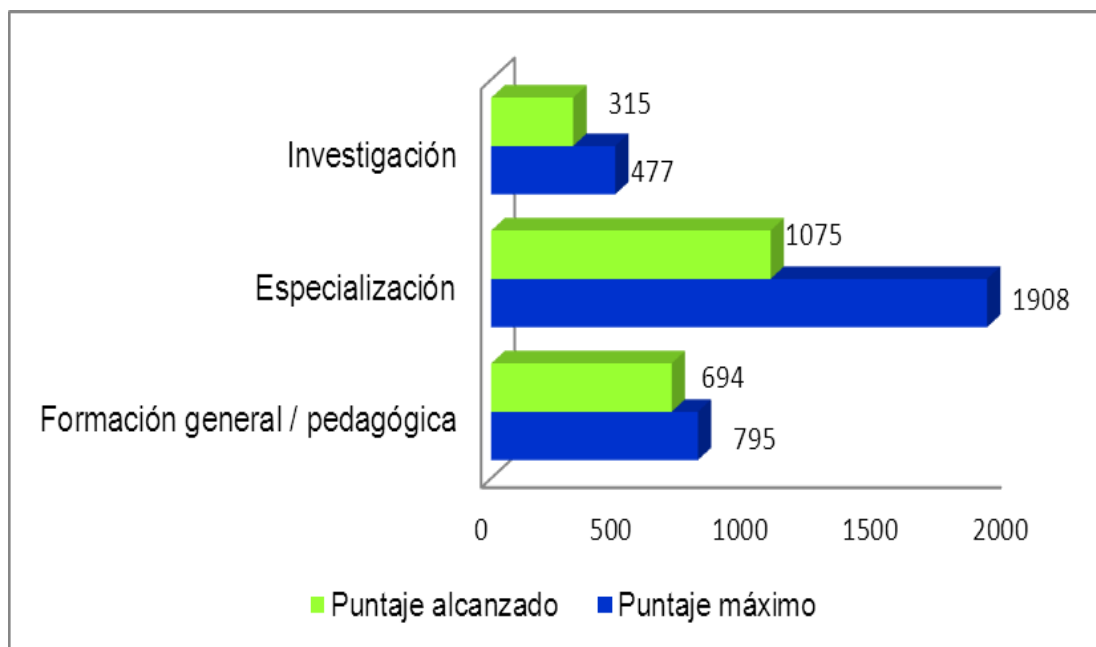
#### **Resultados por dimensiones del cuestionario relativo a carrera profesional**

<b>Dimensiones</b>	<b>Puntaje máximo acumulable</b>	<b>Puntaje alcanzado</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Formación general / pedagógica	795	694	87.30 %
Especialización	1908	1075	56.34 %
Investigación	477	315	66.04 %

Fuente: Elaboración propia. Diciembre 2013

### GRÁFICO N.º 10

**Comparación por dimensiones entre el puntaje alcanzado y el puntaje máximo acumulable de Formación Profesional**



#### **Interpretación:**

La dimensión “Formación general / pedagógica” alcanzó el 87,30% (694 de 795) del puntaje máximo acumulable, siendo la dimensión que mayor porcentaje alcanzó desde la percepción de los estudiantes, seguido de la dimensión “Investigación” que alcanzó el 66,04% (315 de 477) del puntaje máximo acumulable. Finalmente la dimensión “Especialización” logró alcanzar el 56,34% (1075 de 1908) del puntaje máximo acumulable.

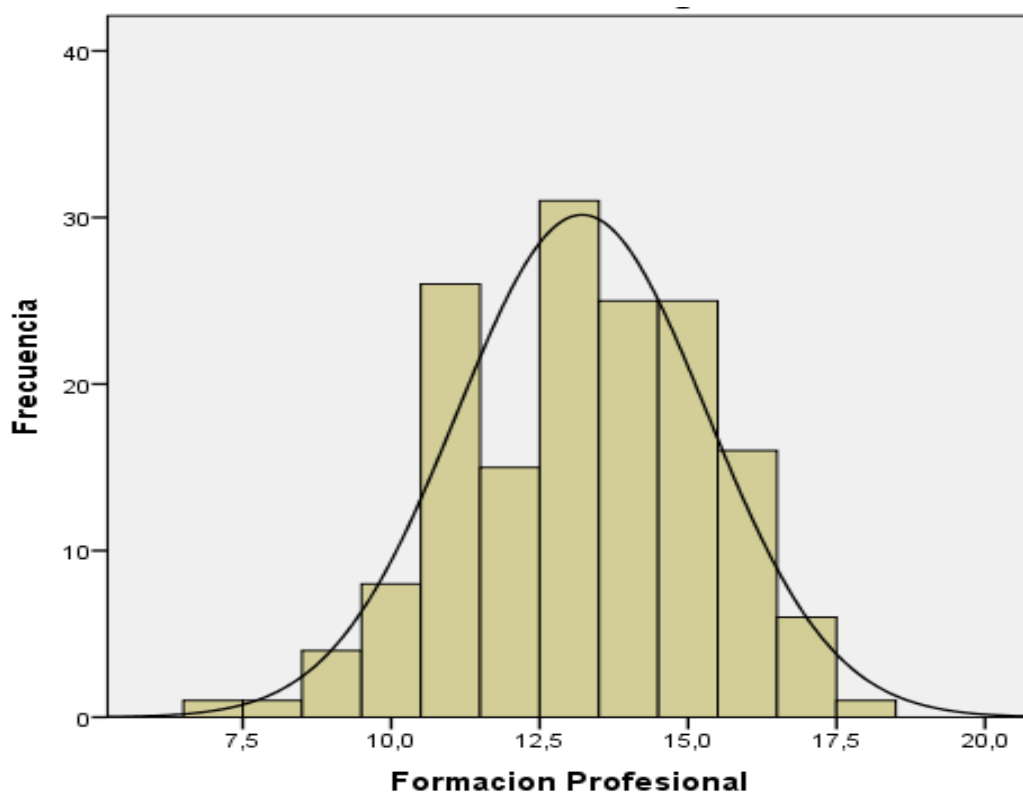
#### 4.2.3. *Análisis de medidas de tendencia central y dispersión de la Formación Profesional*

Se establece los estadígrafos para el análisis de los resultados obtenidos del instrumento aplicado a la muestra.

**Tabla N.° 20**  
**Análisis de medidas de tendencia central y dispersión**  
**Formación Profesional**

–	Media	13,21
–	Mediana	13,00
–	Moda	13,00
–	Desviación estándar	2,10
–	Varianza de la muestra	4,42
–	Curtosis	- 0,37
–	Coeficiente de asimetría	- 0,22

**Gráfico N.° 11**  
**Histograma y curva de normalidad**  
**Formación Profesional**



**Interpretación:**

El valor de la media es de 13,21; de la mediana es de 13,00; y la moda tiene un valor de 13,00; los cuales se ubican en la categoría "Regular".

El valor de la desviación estándar es de 2,10 y tomando en cuenta la media que tiene un valor de 13,21; se determina que la mayoría de los resultados de los datos está dispersa entre 11,11 y 15,31

El coeficiente de asimetría tiene un valor negativo de - 0,22, por ello se determina que la distribución tiene una asimetría negativa y la curtosis tiene un valor de - 0,37 por lo que se determina que la distribución de datos es platicúrtica.

### **4.3. Proceso de Prueba de Hipótesis**

El diseño de investigación permite establecer en la evaluación la relación de las variables, en ese sentido se realizó el tratamiento estadístico, empleando la estadística descriptiva y la inferencial, efectuando el análisis estadístico de asunción de normalidad: Prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S de una muestra), la Prueba Estadística No Paramétrica de Correlación Spearman Rho para dos variables y la prueba de regresión múltiple para tres variables. El nivel de significación fue de  $\alpha = 0.05$

#### ***4.3.1. Prueba de Normalidad de las variables independientes y la dependiente.***

Se utilizó la prueba No paramétrica de Normalidad Kolmogorov-Smirnov Rh para cada variable.

#### **a) Respecto a la variable: Gestión Académica**

##### **Hipótesis estadística:**

Hipótesis nula  $H_0$ : El conjunto de datos de la variable Gestión Académica proviene de una distribución normal.

Hipótesis alterna  $H_1$ : El conjunto de datos de la variable Gestión Académica no proviene de una distribución normal.

##### **Nivel de significancia:**

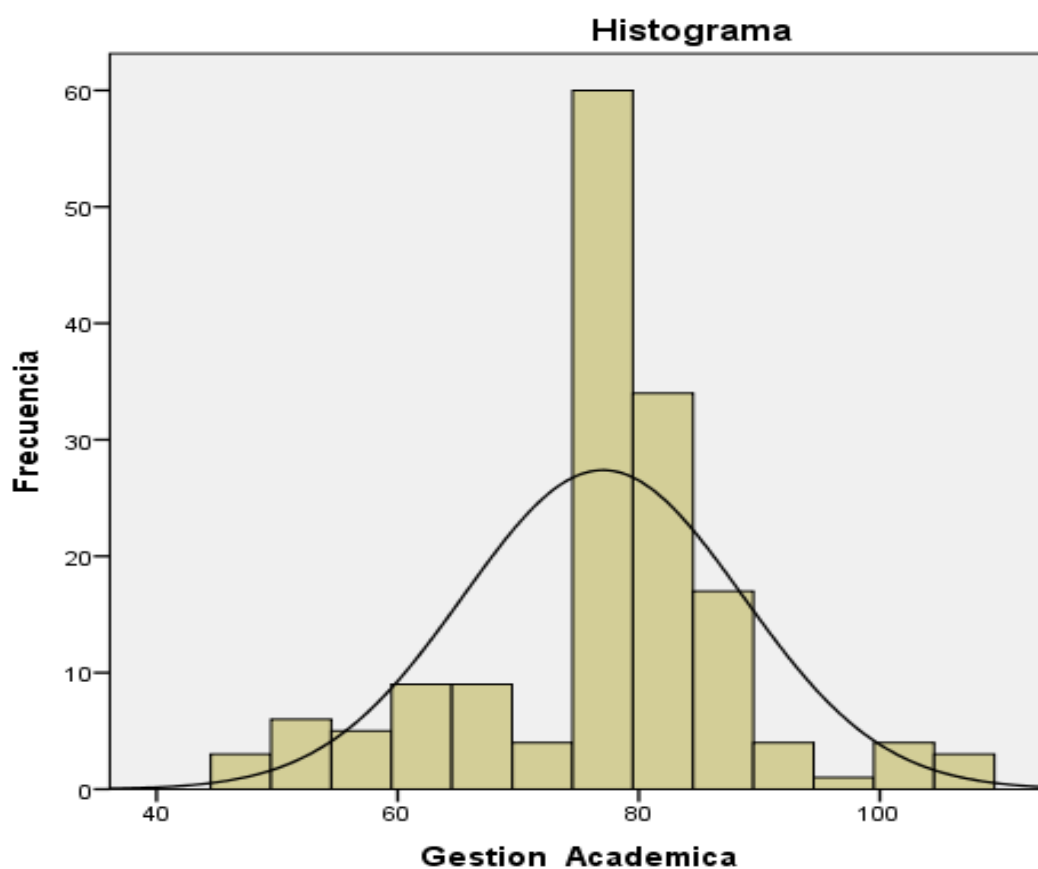
En nuestro caso:  $\alpha = 0,05$

### Cálculo del estadístico:

**Tabla N.º 21**  
**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Gestión Académica
N		159
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	77,03
	Desviación típica	11,578
	Absoluta	,226
Diferencias más extremas	Positiva	,114
	Negativa	-,226
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,844
Sig. asintót. (bilateral)		,000
a. La distribución de contraste es la Normal.		
b. Se han calculado a partir de los datos.		

**Gráfico N.º 12**



**Regla de Decisión:**

Si  $p$  obtenido  $\leq 0,05$ ; se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ); y como consecuencias, se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ )

$$p \text{ obtenido} < p \text{ valor } (0,000 < 0,05)$$

**Por lo tanto:** Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ); lo que significa que los datos de la variable Gestión Académica **no se distribuyen normalmente**.

**b) Respecto a la variable: Competencias Docentes****Hipótesis estadística:**

Hipótesis nula  $H_0$ : El conjunto de datos de la variable Competencias Docentes proviene de una distribución normal.

Hipótesis alterna  $H_1$ : El conjunto de datos de la variable Competencias Docentes no proviene de una distribución normal.

**Nivel de significancia:**

En nuestro caso:  $\alpha = 0,05$

**Cálculo del estadístico:**

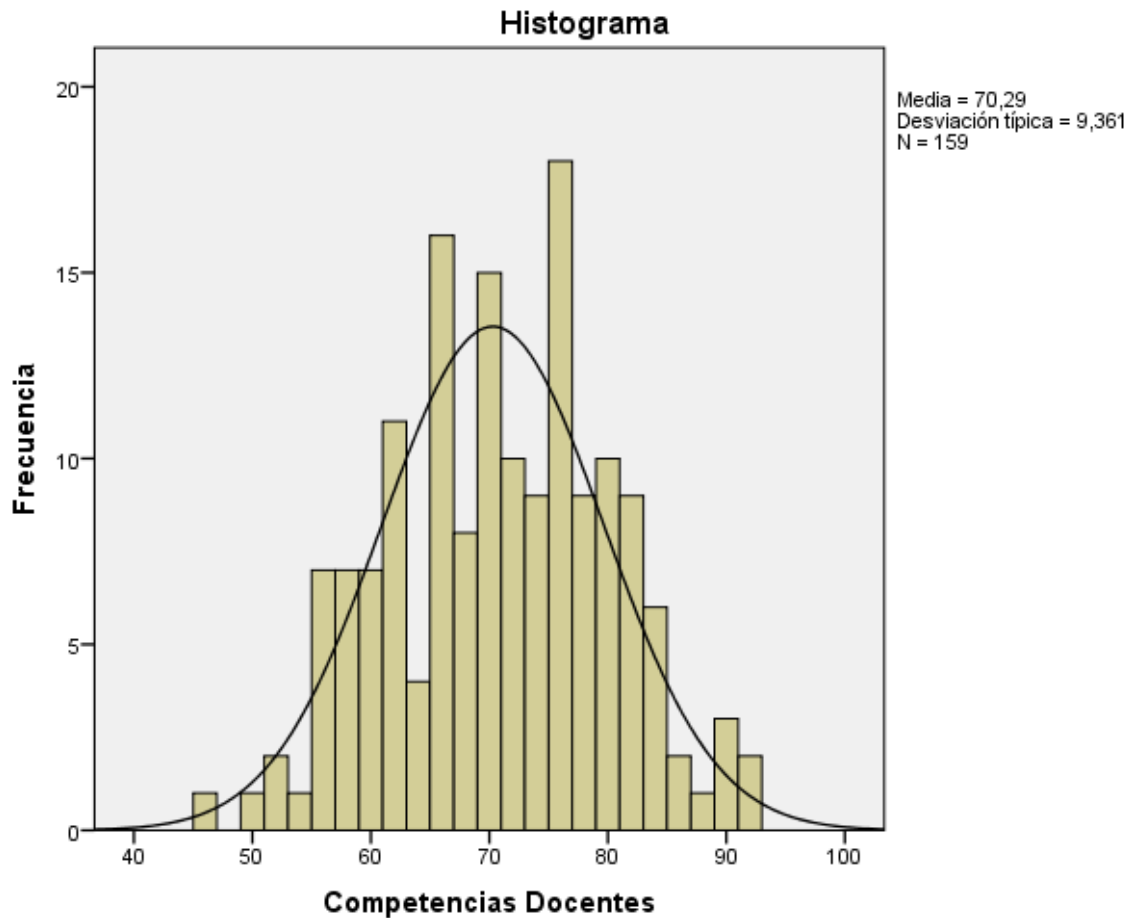
**Tabla N.º 22**  
**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Competencias Docentes
N		159
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	70,29
	Desviación típica	9,361
	Absoluta	,070
Diferencias más extremas	Positiva	,045
	Negativa	-,070
Z de Kolmogorov-Smirnov		,882
Sig. asintót. (bilateral)		,418

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

**Gráfico N.º 13**



**Regla de Decisión:**

Si  $p$  obtenido  $\leq 0,05$ ; se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ); y como consecuencias, se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ )

$p$  obtenido  $> p$  valor ( $0,418 > 0,05$ )

**Por lo tanto:** se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ); y como consecuencias, se rechaza la hipótesis alterna ( $H_1$ ); lo que significa que los datos de la variable Gestión Académica **se distribuyen normalmente**.



**c) Respecto a la Variable: Formación Profesional**

**Hipótesis estadística:**

Hipótesis nula  $H_0$ : El conjunto de datos de la variable Formación Profesional proviene de una distribución normal.

Hipótesis alterna  $H_1$ : El conjunto de datos de la variable Formación Profesional no proviene de una distribución normal.

**Nivel de significancia:**

En nuestro caso:  $\alpha = 0,05$

**Cálculo del estadístico:**

**Tabla N.º 23**

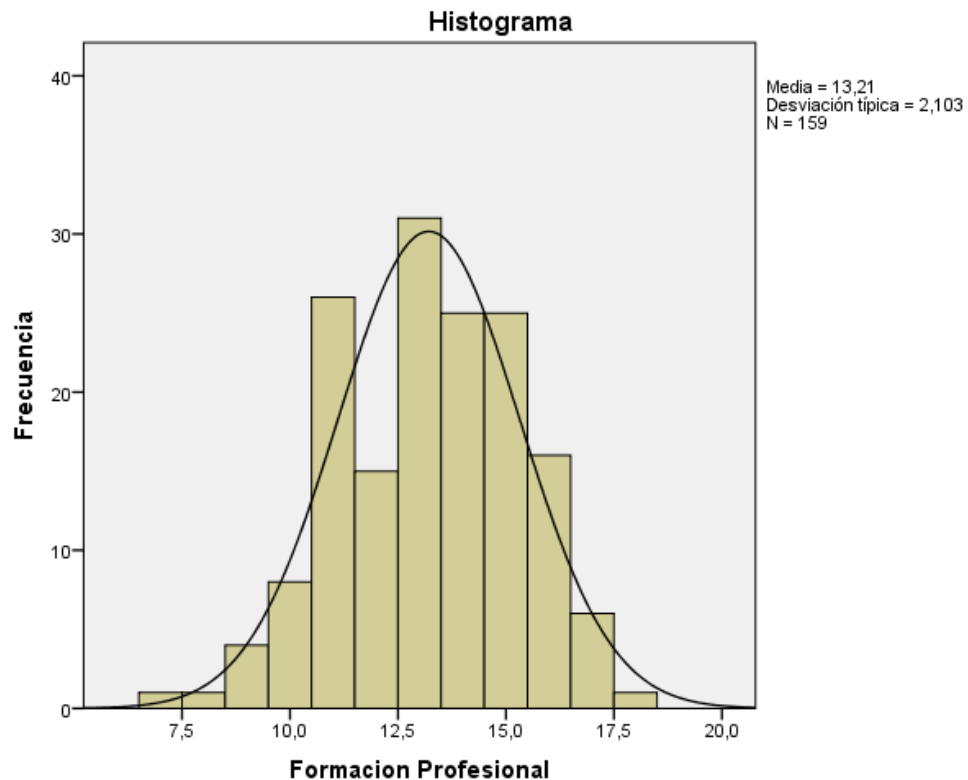
**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		Formación Profesional
N		159
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	13,21
	Desviación típica	2,103
	Absoluta	,114
Diferencias más extremas	Positiva	,105
	Negativa	-,114
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,432
Sig. asintót. (bilateral)		,033

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

**Gráfico N.º 14**



**Regla de Decisión:**

Si ***p*** obtenido  $\leq 0,05$ ; se rechaza la hipótesis nula ( **$H_0$** ); y como consecuencia se acepta la hipótesis alterna ( **$H_1$** )

$$\mathbf{p} \text{ obtenido} < \mathbf{p} \text{ valor } (0,033 < 0,05)$$

**Por lo tanto:** Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ); lo que significa que los datos de la variable Gestión Académica **no se distribuyen normalmente**.

#### **4.3.2. Prueba de Correlación de las variables según la hipótesis general**

Ahora se establece la correlación en la evaluación entre las variables independientes y la variable dependiente, para ello se efectúa dos procesos, (1) la prueba de Regresión Múltiple que permite establecer la correlación entre las dos variables independientes y la dependiente; (2) la prueba de Spearman que permite establecer la correlación entre cada una de las variables independientes con la variable dependiente.

#### **PLANTEO DE HIPÓTESIS**

HG<sub>1</sub> Existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

HG<sub>0</sub> No existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

#### **ESTADÍSTICA DE PRUEBA DE HIPÓTESIS**

Se utilizó un modelo de Regresión Lineal Múltiple, con dos variables independientes y una variable dependiente, para conocer el efecto de cada una de ellas. Es decir, el modelo de regresión múltiple nos indicará:

- La correlación entre todas las variables independientes (en conjunto) y la dependiente (cómo cambios en las independientes se vinculan con cambios en la dependiente).

- La correlación entre cada variable independiente y la única dependiente (cómo cambios en la independiente se vinculan con cambios en la dependiente).

**Tabla N.º 24**  
**Prueba de normalidad de los residuos**

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>		
		Unstandardized Residual
N		159
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	0E-7
	Desviación típica	1,33474580
Diferencias más extremas	Absoluta	,055
	Positiva	,055
	Negativa	-,036
Z de Kolmogorov-Smirnov		,691
Sig. asintót. (bilateral)		,727

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

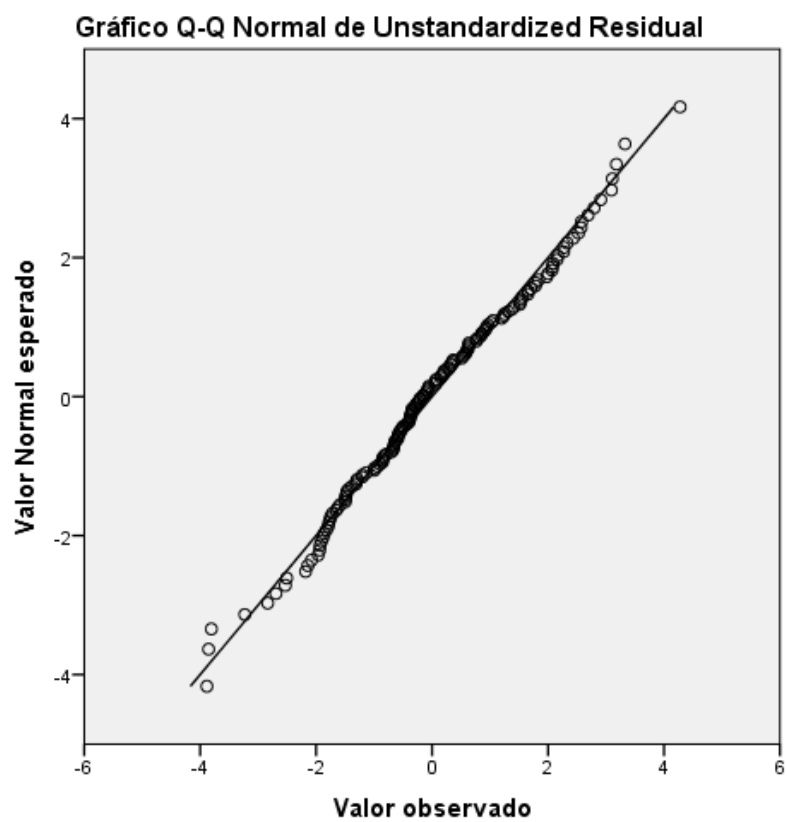
#### **Regla de Decisión:**

Si  $p$  obtenido  $\leq 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ); y como consecuencia se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ )

$$p \text{ obtenido} > p \text{ valor } (0,727 > 0,05)$$

**Por lo tanto:** Se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se rechaza la hipótesis alterna ( $H_1$ ); lo que significa que los datos de las variables independientes en conjunto y la variable dependiente (valores residuales no tipificados) **se distribuyen normalmente**.

**Gráfico N.º 15**



**TABLA N.º 25**

**Resumen del modelo (b)**

Resumen del modelo									
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Cambio en R	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,818 <sup>a</sup>	,669	,665	1,218	,669	157,620	2	156	,000

a. Variables predictoras: (Constante), Competencias Docentes, Gestión Académica

**El ANOVA** de la regresión determinó un valor  $p = 0.000 < 0.05$ , lo cual nos indica que existe, entre las variables independientes y dependiente una correlación significativa.

**TABLA N.º 26**

**ANOVA DE LA REGRESIÓN (a)**

ANOVA <sup>a</sup>					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1					
Regresión	467,421	2	233,711	157,620	,000 <sup>b</sup>
Residual	231,308	156	1,483		
Total	698,730	158			

a. Variable dependiente: Formación Profesional

b. Variables predictoras: (Constante), Competencias Docentes, Gestión Académica

**TABLA N.º 27**  
**Coeficientes (a)**

Modelo	Coeficientes <sup>a</sup>			t	Sig.
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	-,071	,760		-,094	,925
1 Gestión Académica	,178	,012	,432	6,815	,000
Competencias Docentes	,103	,014	,459	7,239	,000

a. Variable dependiente: Formacion Profesional

Cada peso Beta es un coeficiente que señala la magnitud de la predicción de una variable independiente para una variable dependiente (criterio), después de bloquear los efectos de todas las demás independientes.

Como los valores beta están estandarizados, no interesa que cada variable predictora esté medida en una escala diferente (como ocurría con las puntuaciones z) y se interpretan como se hace con el coeficiente de Pearson, de – 1.00 a + 1.00 (Creswell, 2005).

#### IV: INTERPRETACIÓN:

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula ( $HG_0$ ), por consiguiente se acepta la hipótesis alterna ( $HG_1$ ), se afirma que existe correlación significativa (fuerte y positiva) entre las variables Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre 2013 de la Facultad de Educación.

La correlación conjunta es fuerte y positiva, debido a que cada valor obtenido por la variable dependiente están relación directa a los valores obtenidos por las variables independientes con un **valor  $r = 0.665$**  alcanzando **el 66,5%**.

#### **4.3.3. Prueba de Correlación de las variables según las hipótesis específicas**

Para establecer la correlación de las variables de las hipótesis específicas se determinó a través de la prueba No paramétrica de Correlación Spearman.

#### **I: Planteo de Hipótesis Específica 01**

##### **a) Hipótesis estadístico**

##### **Hipótesis alterna 1:**

Existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

##### **Hipótesis nula 1:**

No existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

##### **b) Nivel de significancia:**

$$\alpha = 0,05$$



c) Cálculo estadístico de la Prueba No paramétrica Spearman

Tabla N.º 28

Correlación Spearman Gestión Académica – Formación Profesional

		Correlaciones	
		Gestión Académica	Formación Profesional
Rho de Spearman	Gestión Académica	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,724**
		N	159
	Formación Profesional	Coeficiente de correlación	,724**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	159

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

d) Regla de Decisión:

Si  $p$  obtenido  $\leq 0,05$ ; se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ); y como consecuencia se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ )

$$p \text{ obtenido} < p \text{ valor } (0,000 < 0,05)$$

e) Interpretación

Como el  $p$  obtenido  $< p$  valor ( $0,000 < 0,05$ ), se acepta la hipótesis alterna 1 ( $H_1$ ) y se rechaza la hipótesis nula 1 ( $H_0$ ), además el valor de  $Rho = 0,724$ ; siendo equivalente a 72,4% de significancia, lo que permite afirmar que la correlación es significativa (fuerte y positiva) entre la evaluación de la Gestión Académica y la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación de la UNMSM - 2013.

## II: Planteo de Hipótesis Específica 02

### a) Hipótesis estadístico

#### Hipótesis alterna 2:

Existe correlación significativa entre la evaluación de las Competencias Docentes y Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

#### Hipótesis nula 2:

No existe correlación significativa entre la evaluación de las Competencias Docentes y Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.

### b) Nivel de significancia:

$$\alpha = 0,05$$

### c) Cálculo estadístico de la Prueba No paramétrica Spearman

**Tabla N.º 29**

#### **Correlación Spearman Competencias Docentes–Formación Profesional**

Correlaciones				
			Competencias Docentes	Formación Profesional
Rho de Spearman	Competencias Docentes	Coeficiente de correlación	1,000	,768**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	159	159
	Formacion Profesional	Coeficiente de correlación	,768**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	159	159

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**d) Regla de Decisión:**

Si  $p$  obtenido  $\leq 0,05$ ; se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ); y como consecuencia se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ )

$$p \text{ obtenido} < p \text{ valor } (0,000 < 0,05)$$

**e) Interpretación**

Como el  $p$  obtenido  $< p$  valor ( $0,000 < 0,05$ ), se acepta la hipótesis alterna 2 ( $H_2$ ) y se rechaza la hipótesis nula 2 ( $H_0$ ), además el valor de  $Rho = 0,768$  que equivale al 76,8% de significancia; lo que permite afirmar que la correlación es significativa (fuerte y positiva) entre la evaluación de las Competencias Docentes y la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación de la UNMSM - 2013.

### 4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Después de analizar y contrastar las hipótesis, se ha realizado las siguientes discusiones y apreciaciones sobre los resultados de la evaluación, las cuales se mencionan a continuación.

Los resultados estadísticos mostrados para la hipótesis general evidencian en la evaluación que en conjunto la correlación entre la evaluación de las variables independientes Gestión Académica y competencias Docentes en conjunto con respecto a la variable dependiente Formación Profesional alcanzó un valor de  $r = 0.665$  que equivale al 66.5% de explicación.

Asimismo, se establece que si existe correlación significativa (fuerte y positiva) de acuerdo a las evidencias, del cual se desprende de la evaluación que si mejora la Gestión Académica y las Competencias Docentes, mejora la Formación Profesional según la percepción de los estudiantes del décimo semestre 2013 de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, confirmándose con la teoría vertida por los diferentes autores.

En ese mismo sentido se refiere Carranza, S. (2009), al mencionar que *“La revolución científico - técnica [...] y de los servicios ha inducido a las instituciones formadoras de profesionales, a mejorar y optimizar sus procesos, [...], para brindar servicios de formación de alta calidad (egresados con nuevos perfiles), de tal manera que la formación responda exactamente a los requerimientos del mercado de ocupaciones y las exigencias de la sociedad”* (p. 44)

De la misma manera, en la evaluación de la variable Gestión Académica los resultados estadísticos mostrados con sus respectivos gráficos evidencian que la categoría alcanzada según la percepción del 72,96% de estudiantes de la Facultad se ubica en la categoría “Regular”. Asimismo en la corroboración de los resultados se observa que la dimensión con mayor puntaje alcanzado es la de “enseñanza y otras actuaciones orientadas a los

estudiantes” que alcanzó el 66,58% de aceptación por parte de los estudiantes.

Al mismo tiempo, se afirma que existe una correlación significativa (fuerte y positiva) entre la evaluación de la variable Gestión Académica y la variable Formación Profesional, alcanzando un valor de  $Rho = 0.724$  que equivale al 72,4% de explicación, lo que permite confirmar que al mejorar la Gestión Académica en la Facultad mejora la Formación Profesional de los estudiantes.

Se enfatiza lo señalado por Vargas, F. (tomado por Carranza: 2010) quien reitera que *“muchas instituciones de formación han definido explícitamente una política de calidad y en consecuencia practican una estrategia de calidad. Ello implica ubicar referentes internos y externos, y aplicar decisiones que combinen ambos, para avanzar hacia el logro de objetivos”* (p. 45)

Con respecto a la evaluación de la variable Competencias Docentes de acuerdo a los resultados estadísticos y a los gráficos respectivos evidencian que la categoría alcanzada según la percepción del 83.026% de estudiantes de la Facultad, los docentes se ubican en la categoría “En desarrollo”. Asimismo en la corroboración de los resultados se observa que la dimensión más significativa es la de “comunicación para apoyar el trabajo académico” que alcanzó el 74,47% según la percepción de los estudiantes.

Al mismo tiempo se observa una correlación significativa (fuerte y positiva) entre la evaluación de la variable Competencias Docentes y Formación Profesional alcanzando un valor de  $\rho = 0.7685$  que equivale al 76,85% de explicación; lo que permite afirmar que si mejora las Competencias Docentes de los docentes universitarios de la Facultad de Educación mejora la Formación profesional de los estudiantes.

Estos resultados coinciden con lo afirmado por Semeco (2008), quien menciona que *“el profesor universitario es un profesional [...] comprometido*

*con el desarrollo de la producción del conocimiento, impartido en salones de clases, talleres, laboratorios, entre otros. Debe a su vez estimular a los estudiantes a avanzar en sus procesos de aprendizaje con autonomía e interpretación crítica del conocimiento, visión de la sociedad, visión del mundo, del ser humano contextualmente insertado en la sociedad". De la misma forma Tobón, S. (2007), con respecto a las competencias menciona que "al igual que en la enseñanza de los instrumentos afectivo-motivacionales, cognitivos y actuacionales, la docencia referida a las estrategias en cada uno de los saberes implica tener claridad sobre las competencias [...], teniendo en cuenta los criterios de desempeño, los saberes esenciales, el rango de aplicación y las evidencias requeridas" (p. 223)*

Finalmente con respecto a la evaluación de la variable Formación Profesional de acuerdo a los resultados estadísticos y a los gráficos respectivos corroboran que el 61% de los estudiantes se ubica en la categoría "Regular". Además se resalta que la dimensión en la que más destacan los estudiantes es la de "Formación general / pedagógica" alcanzando el 87,30%.

Se toma en consideración lo referido por Ferry (1990) quien resalta que *"la formación es considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias". (p.50)*

## CONCLUSIONES

1. Se acepta la hipótesis general alterna ( $HG_1$ ) y se rechaza la hipótesis general nula ( $HG_0$ ), debido a que el p valor obtenido es menor a 0,05 ( $0,00 < 0,05$ ), además se determina de acuerdo a la evaluación que hay una dependencia con un valor de  $r = 0.665$  que equivale a 66,5% de explicación de la variable Formación Profesional por parte de las variables Gestión Académica y Competencias Docentes en conjunto.

De acuerdo a dicha evidencia se establece que hay una correlación significativa (fuerte y positiva) entre la evaluación de la Gestión Académico y las Competencias Docentes respecto a la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2013.

2. Respecto a la correlación entre la evaluación de las variables Gestión académica y Formación Profesional, se halló una significancia debido a que el p valor obtenido es menor a 0,05 ( $0.00 < 0,05$ ), también se determinó que el valor de  $Rho = 0,724$  que equivale a 72,4 % de explicación; que es el nivel de dependencia de la variable Formación Profesional con respecto a la variable Gestión Académica; por lo que se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ); por ello se afirma, que existe una correlación significativa (fuerte y positiva) entre la evaluación de la Gestión Académica y Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2013.
3. Existe una correlación significativa (fuerte y positiva) entre la evaluación de las variables Competencias Docentes y Formación Profesional, se halló una significancia debido a que el p valor obtenido es menor a 0,05 ( $0.00 < 0,05$ ), además se determinó que el valor de

$Rho = 0,768$  que equivale a 76,8 % de explicación, que es el nivel de dependencia de la variable Formación Profesional con respecto a la variable Competencias Docentes; por lo que se acepta la hipótesis alterna ( $H_2$ ).

Por tanto se afirma que existe una correlación significativa (fuerte y positiva) entre la evaluación de las Competencias Docentes y Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2013.

4. Con respecto a la evaluación de la variable Gestión Académica se destaca que según la percepción del 72,96% de estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación - 2013; la Gestión Académica alcanza la categoría de “Regular”. Además se resalta que la dimensión con mayor puntaje alcanzado es la de “enseñanza y otras actuaciones orientadas a los estudiantes” que alcanzó el 66,58% de aceptación por parte de los estudiantes.
5. Referente a la evaluación de la variable Competencias Docentes se determina que según la percepción del 83,02% de estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación - 2013, las Competencias Docentes alcanzadas por los docentes de la Facultad se ubica en la categoría “En desarrollo”.

Además se corrobora que la dimensión más significativa es la de “comunicación para apoyar el trabajo académico” que alcanzó el 74,47% de aceptación por parte de los estudiantes.

6. En cuanto a la evaluación de la variable Formación Profesional se identificó que el 61,00% de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación - 2013, se ubica en la categoría “Regular”.



Además se resalta que la dimensión en la que más destacan los estudiantes es la de “Formación general / pedagógica” en el alcanzaron al 87,30%.

7. Finalmente se establece de acuerdo a las evidencias de la evaluación de las variables; que si se incrementa o disminuye la Gestión Académica y las Competencias Docentes, también se incrementa o disminuye la Formación Profesional según la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2013.

## RECOMENDACIONES

1. Los cambios formativos del currículo propuestos desde la gestión académica debe fomentar la integración disciplinaria en los aspectos curriculares y el desarrollo de metodologías de enseñanza aprendizaje que generen acercamientos permanentes a la realidad profesional, procurando lograr una formación profesional orientada a responder a las necesidades y exigencias del mundo real, asociando la educación al mercado laboral; pues se atribuye a la educación universitaria una naturaleza estratégica en el desarrollo sustentable de nuestro país y en general de la sociedad, esencialmente en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.
2. Se debe continuar promoviendo la creación y producción de conocimientos hacia los requerimientos del país y de la sociedad en general, considerando los avances acelerados e incidentes del mundo globalizado, pues el modelo de gestión académica de la Facultad de Educación tiene un impacto en la sociedad, en virtud de ser una organización de nivel superior universitaria que lidera el saber y la ciencia, siendo estimada por los actores sociales como un referente ante los fenómenos, situaciones de toda naturaleza.
3. Las Competencias Docentes de los docentes universitarios debe basarse en su desarrollo académico que comprende lo disciplinar, lo personal y lo pedagógico, entendiendo que lo pedagógico no existe si no es al interior de una disciplina, pues es intrínseca inclusiva e inseparable, además propone formas de interacción inter e intrapersonal. Asimismo las propuestas de Competencias Docentes requieren ser analizadas críticamente para orientar los procesos tanto metodológicos, formativos así como los evaluativos.

4. Asimismo es necesario cotejar si el engranaje de los sistemas de necesidades, expectativas e interacciones del docente con los del estudiante como formas de conceptualizar las Competencias Docentes también se ve reflejado en los logros esperados, o sea, en los conocimientos construidos.
5. En el modelo de Gestión Académica y el de Competencias Docentes debe basarse en la Formación Profesional de estudiante al que se forma, su compromiso social y profesionalmente, flexible y trascendente, como esencia de los valores de un profesional, todo ello relacionado estrechamente a una sólida formación de conocimientos y habilidades.
6. Es indispensable, continuar con el fortalecimiento y mejoramiento de los niveles de calidad en la formación pedagógica de los docentes de la Facultad.
7. Finalmente es necesario continuar fomentando con mayor énfasis la participación de los estudiantes en el diseño, adaptación y mejora continua de los distintos procesos académicos, así el estudiante se involucra aún más, y tiene mayor claridad de los logros y debilidades. Asimismo sus aportes serán cada vez más relevantes.

## **Propuestas para la mejora de la Gestión Institucional Universitaria (Propuesta: GIU)**

Se describen dos propuestas para la mejora de la Gestión Institucional Universitaria, que integran la **Propuesta: GIU**, las cuales aportarán en la toma de decisiones a las autoridades de la Facultad de Educación y por ende a la universidad, a continuación se mencionan:

- 1.- El PORTAFOLIO como recurso innovador para la mejora de las Competencias Docentes.
- 2.- Proyecto “MENTORÍA para la mejora de la Formación Profesional”

A continuación se describe cada una de las propuestas:

### **El PORTAFOLIO como recurso innovador para la mejora de las Competencias Docentes**

#### **1.- Concepción del Portafolio**

Según Díaz Barriga (2005), “el portafolio es un recurso innovador en la evaluación de los profesores”, hoy en día es fundamental la evaluación por portafolios en el campo de la educación, de esta forma se reconoce como lo refiere Díaz Barriga (2005),

que las evaluaciones centradas en instrumentos estáticos de lápiz y papel permiten explorar únicamente la esfera del conocimiento declarativo, principalmente de tipo factual o, en el caso de las escalas e instrumentos de autorreporte, lo que las personas creen o dicen que hacen. No obstante, si se busca una estrategia de evaluación dinámica, centrada en el desempeño del docente, se podría recurrir al recurso del portafolios.(p.3)

Al mismo tiempo se afirma que el portafolios es un instrumento altamente dinámico e innovador para evaluar y mejorar las competencias docentes, la cual se debe incorporar a la cultura organizativa de la gestión de la universidad.

Esta concepción se sustenta en la afirmación de Shullman (citado por Díaz: 2010) sobre la perspectiva que se debe entender sobre la docencia:

(...) como una forma de pensamiento y opinión como el acto de un agente autónomo que se dedicaba a crear oportunidad para los estudiantes y adaptar toda clase de objetivos y materiales a las condiciones del momento y a los estudiantes que estudiaba. (p. 9)

## **2.- La inclusión de recursos en el portafolio docente**

El portafolio está inmerso dentro de la evaluación semiformal del tipo cualitativo, incluyendo criterios cuantitativos, la implementación del portafolio como lo refiere Aschbacher (Citado por Diaz: 2010) “*debe permitir dilucidar el progreso logrado en términos procesales, destacando el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de forma longitudinal e integral*” (p. 13). Por ello se entiende que el énfasis en la implementación de los recursos reside en las producciones de los docentes, respetando su propia interpretación, así como en la visión que desea compartir de su trayectoria y labor docente.

No hay un único modelo de organización del portafolio, ello depende del propósito y sentido del proceso formativo y/o evaluador, del contexto, del interés institucional.

Aunándose al creciente desarrollo de las TIC en educación superior se debe impulsar la elaboración de portafolios en formato electrónico.

### **3.- Cuestiones a tomar en cuenta en la implementación del Portafolio**

En la implementación del Portafolio tomando como referencia a Díaz (2010), es necesario responder a los siguientes cuestionamientos:

- a) El modelo del portafolio y los instrumentos de valoración utilizados, permite evaluar del desempeño docente en su aspecto procedimental.
- b) El portafolio está relacionado a procesos formativos, es decir, evalúa las Competencias Docentes.
- c) Se refleja el perfil del docente universitario en el portafolio docente adoptado.
- d) Se ha llevado a cabo una validación de expertos.
- e) El portafolio permite el aporte de evidencias suficientes de productos/respuestas, y también procesos/explicaciones; principalmente aporta evidencias con relación a los estándares de Competencias Docentes esperados.
- f) El portafolio permite valorar aprendizajes o saberes del docente más allá de actividades, tareas o productos específicos, se considera la auto y co evaluación.

## **Proyecto “MENTORÍA para la mejora de la Formación Profesional”**

### **1.- Acerca del Proyecto MENTORÍA**

Se entiende por Mentoría al proceso de intercambio permanente de guía y asesoría entre un estudiante de un ciclo avanzado denominado estudiante mentor que acompaña y apoya a estudiantes recién ingresados en la Universidad denominado estudiante mentorizado, con el propósito de desarrollar un proceso de autorrealización y beneficio mutuo. El estudiante mentor ayuda al mentorizado a desarrollar aquellas habilidades y actitudes de “mejora” en el contexto universitario.

Esta propuesta responde al interés de encontrar alternativas que optimicen a la incorporación de los estudiantes ingresantes a la Universidad, según afirmaciones de Miller (2002) “estas experiencias exitosas de MENTORÍA se desarrolla en varias universidades de habla anglosajona desde hace décadas (*students mentoring programmes*), obteniéndose muy satisfactorios resultados a todos los niveles”. Asimismo esta experiencia se desarrolló con la denominación de Sistema de Mentoría en la Universidad de Sevilla, Complutense, además en la ETSI Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid.

Por ello la propuesta que a continuación se describe toma como referencia el “Proyecto Mentor: La Mentoría en la universidad (2003), desarrollado por: Soledad Romero Rodríguez (Coord.), Andrés Valverde Macías y Eduardo García Jiménez (U. de Sevilla); Carmen Sánchez Ávila y Javier Macías Guarasa (U. Politécnica de Madrid); Mercedes García García, Narciso García Nieto, Laura Oliveros Martín-Vares y Covadonga Ruiz de Miguel (U. Complutense de Madrid).

## **2.- Logros del Proyecto MENTORÍA**

Los resultados obtenidos después de un proceso de evaluación efectuado en la Universidad de Sevilla son los siguientes:

### **a) En relación a los estudiantes mentores:**

- Desarrollo de competencias que pueden ser extrapolables al desarrollo personal o profesional: gestión y dirección de un grupo, mayor capacidad empática y búsqueda selectiva de información, tolerancia y responsabilidad, trabajo y aprendizaje en equipo, detección de necesidades, satisfacción personal, visión más compleja de la propia institución.
- Conocimiento y entrenamiento en los procesos de Mentoría.

### **b) En relación a los estudiantes mentorizados:**

- Toman una visión realista de su titulación en particular y de la Universidad en general (exigencias, obstáculos, ventajas y desventajas).
- Anticipación a la aparición de necesidades informativas y de orientación, y paliación de algunas de las que se tienen.
- Mejora de la confianza y seguridad.
- Potenciación de la planificación del estudio en general y del itinerario formativo en particular.
- Conocer y tener un mayor acercamiento al plan de estudios de su propio centro, optatividad, servicios y recursos, cuestiones burocráticas y de administración.
- Desarrollo de estrategias para enfrentarse a determinadas asignaturas o docentes.
- Desarrollo de estrategias para afrontar los periodos de exámenes: realizar exámenes de otros años, conocer el estilo de evaluación del docente.



- Conocer más de cerca las exigencias propias de las asignaturas de primero: manuales más adecuados, desarrollos de trabajos de las asignaturas, tipos de exámenes...
- c) A nivel de la institución se debe introducir la cultura de la Mentoría como estrategia de ayuda a los estudiantes ingresantes, basada en la colaboración entre iguales.

### **3.- Participantes del proyecto MENTORÍA**

Los que participan del proyecto de Mentoría son:

- a) Plan de estudios, se debe ofertar asignaturas electivas que podría ser de 3 a 6 créditos.
- b) Plana docente, considerar un pequeño equipo de docentes de la Facultad, quienes asesoran la formación de los estudiantes mentores a través también de una asignatura electiva de 3 o 4 créditos.
- c) Estudiantes mentores, son los estudiantes que se matriculan en la asignatura electiva, además de la evaluación de su currículum vitae, y una entrevista personal con los preseleccionados, por parte de los profesores coordinadores del Proyecto, con el fin de conocer mejor su capacidad de relación, su visión del panorama estudiantil y sus expectativas.
- d) Estudiantes mentorizados, son los estudiantes ingresantes Uno de los aspectos críticos de cara a garantizar una buena puesta en marcha del Proyecto fue la fase de divulgación y publicidad. En las universidades de Sevilla y Complutense el proceso de captación fue llevado a cabo por los propios estudiantes mentores.

## **4.- Formación de estudiantes mentores**

**4.1. Objetivos y contenidos.-** En las tres universidades los objetivos de la formación de los estudiantes mentores estuvieron relacionados con el desarrollo de competencias como las siguientes:

- 1.- Competencia técnica (saber):
- 2.- Competencia metodológica (saber hacer):
3. Competencia social y participativa (saber ser y estar).

**4.2. Desarrollo de la formación.-** Se inicia con una serie de sesiones presenciales de introducción al proceso de Mentoría, en el que se incluye contenidos teóricos sobre el proceso de Mentoría.

La estructura organizativa se formula de la siguiente forma:

- Cada docente tutor tiene asignado 2 a 3 estudiantes mentores, con quienes se debe reunir una vez al mes para asesorar sobre todo aspecto contemplado previamente, estos equipos de trabajo se denominan “tutor-mentores”.
- Cada estudiante mentor, debe tener asignado un máximo de 6 estudiantes mentorizados, con los que se reúne aproximadamente una vez a la semana. Estos equipos de trabajo se denominan “mentor-estudiantes”.

Como estrategia de mejora para la comunicación entre todos los involucrados en el proyecto de Mentoría, se apertura una página web con equipos de trabajo virtuales de todos los tutores, de todos los mentores y mentorizados.

En ese mismo sentido los docentes tutores efectúan el seguimiento esencialmente a través del portal web y las tutorías demandadas por el propio estudiante-mentor.

#### **4.3. Proceso de MENTORÍA efectuado por los mentores**

En los equipos de trabajo denominados “mentor-estudiantes”, los estudiantes mentores pueden aplicar el siguiente proceso:

- a) Detección de necesidades, considerando las necesidades de orientación y apoyo en general, necesidades académicas y necesidades sociopersonales - profesionales.
- b) Planificación y ejecución de la actuación, la duración se establece dentro del ciclo regular, proceso en el que se debe adaptar las sesiones o encuentros a la situación del equipo de estudiantes facilitando, a través de horarios y medios (presencial e Internet).

Las primeras sesiones se debe dedicar a la sensibilización y acuerdos de equipo, posteriormente se debe considerar las necesidades detectadas, los acuerdos previos o de acuerdo al contexto. Dichas sesiones tenían una duración de dos horas.

Las estrategias de aprendizaje se deben planificar en base a las etapas propias de todo proceso mentoría intencional y formal: *Experiencia, Reflexión, Sentido y Acción*. En el cual la función del mentor es la de ser un facilitador de experiencias de aprendizaje y no de consejero.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arbesú, M y Rueda, M. (Abril, 2003) La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, (36), 56 – 64.
- Barrón, C., Rojas, I., Sandoval, R. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. Apuntes para su conceptualización. *Perfiles Educativos*, (71), 65-74.
- Bain, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Madrid: Gedisa.
- Brown, S., Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, (1), 8-14.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008) La evaluación de la docencia ante el reto del espacio europeo de educación superior (EEES). *Educación XXI*, (11), 237-256.
- Cano, M. E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Grao.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-14.

- Cantero, G.; Celman, S. y otros (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.
- Casanova, H. et al (2000). *Diversidad y Convergencia: Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. México: UNAM.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003) *Prácticas de evaluación educativa. Materiales e instrumentos*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.S.A.
- Celman, S. (2009) La universidad Pública: Un lugar para pensar la gestión académica. *Praxis educativa*, 3(13), 34-38)
- Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. Grupo Operativo De Universidades Chilenas. (2007) *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria*. Chile. Fondo De Desarrollo Institucional – Mineduc.
- Cerda, H. (2003) *La Nueva Evaluación Educativa: Desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá: Magisterio.
- Chamorro, M. y Sanchez, P. (2005) *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda*. Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense.
- Comellas, M. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Comisión Europea (2001). Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, COM. (2001) 678 final, Bruselas.
- (2003a) Educación y formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa COM (2003) 685 finales.

Córdova, M. (2002). *Estadística Inferencial* (2da. Ed.) Lima: MOSHERA. S.R.L.

Corominas, E. (2001) Competencias genéricas en la formación universitaria, *Revista de educación*, (325), 299-321.

De Chaparro y et al (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11), 167-178.

De Juan, J. y Perez-Cañaveras, R. (2006). Reflexiones entorno a la evaluación del profesorado. ¿Vigilar y castigar? En Iglesias et al. Autores. IV Jornada de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. ICE, recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=289697>.

Delgado, K. (1996). *Evaluación y calidad d lea educación*. Nuevos aportes-procesos y resultados. Colombia: Magisterio.

Díaz, F. y Pérez M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: Sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*. 4, 6-27

Fernandez, G, et al (2006) Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. *Educere*, 10 (33), 257 - 262

Ferrer, T., Pelekais, C (2004). Tendencias gerenciales y la gestión universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 10 (1), 148-163.

Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Actualidad Investigativas en educación*, 5 (2), Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/el-conocimiento-pedagogico-del-contenido-como-categoria-de-estudio-de-la-formacion-docente.html>

Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*. 30, (1), 31-49.

Jiménez, Y., González, M., Ramírez, Hernández, J. (Octubre/diciembre, 2010) Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10 (53), 43 – 53.

García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 124-136.

Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Madrid: Morata.

González, V (2011). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista internacional de Investigación e Innovación Educativa. En-clave pedagógica*. Universidad de Huelva, 8. Recuperado de:  
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/685/1079>.

Gonzales, V., Gonzáles, R. (Mayo/agosto, 2008) Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47, 185-209

Guerrero, W., Vera, L (2008) La evaluación en la praxis docente universitaria como mecanismo para asegurar la calidad. *Revista Orbis*, 11(4) 110 – 142

- Gorrochotegui, A. (2005). *Compromisos de la docencia universitaria. Educación y Educadores*. Universidad de La Sabana. Colombia: Cundinamarca.
- Hernandez, R., fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Inciarte, N, y González, L. (Mayo/agosto, 2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes. *Omnia*, 15 (2), 39-55.
- López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (3), 195-211.
- Millman, J y Darling-Hammond (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La muralla. S.A.
- Moreno, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1).
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?*. Buenos Aires: CLACSO.



- Oliva, I., Díaz, N., Larrosa, P, Contreras, P. y Miranda, C., (2010) Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: Un estudio de casos en tres contextos formativos, *Estudios Pedagógicos*: 36(1), 177-189.
- Pedraja-Rejas, L. y et al (2012) Calidad en la Formación Inicial Docente. *Formación Universitaria. Chile*, 5(4), 15-26.
- Proyecto Tuning (2003) *Tuning educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto*. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Proyecto Tuning América Latina (2007) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto.
- Quezada, L. (2004). *Estadística con SPSS*. Lima: MACRO S.R.L.
- Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. 1 (3), 164-168
- Rueda, B. (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 11 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/ojs/index.php/redie/article/view/234/393>
- Rueda, M y Torquemada, A. (Diciembre, 2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, 53, 97-112.
- Sacristán, G. (1983) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.

- Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2009). Un modelo para la gestión de una escuela universitaria orientada a la formación basada en competencias. *Cuadernos de administración*, 22 (39), 287 – 305.
- Smitter, Y. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de miranda "José Manuell Siso Martínez". *Investigación y Postgrado*, 23 (3), 281 - 298.
- Tobón y et al. (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10 (18), 117-134.
- Valverde, A.; García, E. y Romero, S. (2001): "Desarrollo de un sistema de alumnos mentores en la Universidad de Sevilla". Aportación al Simposio de investigación sobre educación universitaria, dentro del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. En *Revista de Investigación Educativa* 19, (2), 626-627.
- Valverde, A.; García, E. y Romero, S. (2002): Seville University's Students Mentoring Programme (SI.M.U.S.): A Guidance Experience in the Spanish University, through the training of Students Mentors. Paper presented at the *European Conference of Educational Research*. Lisboa.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón-Graó.
- Zabalza, M, (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

# **ANEXOS**

**ANEXO 01: Matriz de consistencia.**

**ANEXO 02: Validación de instrumentos.**

**ANEXO 03: Encuesta relativo a Gestión Académica.**

**ANEXO 04: Encuesta relativo a Competencias Docentes.**

**ANEXO 05: Encuesta relativo a Formación Profesional.**

**ANEXO 06: Registro de imágenes de la aplicación de instrumentos.**

**ANEXO N.º 01**  
**Matriz de consistencia**

**“Evaluación de la Gestión Académica, Competencias Docentes en la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación de la UNMSM - 2013”**

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	TIPO DE INV.	INSTRUMENTOS
“Evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013”	<b>Problema General</b> ¿Cuál es la correlación que existe entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional, desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre en la Facultad de Educación – UNMSM - 2013?	<b>Objetivo General</b> Analizar la correlación existente entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.	<b>Hipótesis General</b> Existe correlación significativa entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.	<b>Variable Independiente</b> a) Gestión Académica. b) Competencias docentes.  <b>Variable Dependiente</b> - Formación Profesional.	De acuerdo a las características de la Hipótesis y los objetivos de la investigación se enmarca dentro del tipo: CORRELACIONAL	Instrumentos de medición:  <b>Gestión Académica</b> - Cuestionarios.  <b>Competencias docentes</b> - Cuestionarios  <b>Formación Profesional de calidad</b> - Cuestionario de conocimientos.
<b>MARCO TEÓRICO</b>		<b>POBLACIÓN Y MUESTRA</b>		<b>JUSTIFICACION</b>		
<b>1.- ANTECEDENTES:</b> Existen trabajos en diferentes áreas.  <b>2.- BASES TEÓRICAS:</b> - Evaluación - Gestión académica - Competencias docentes - Formación profesional		<b>POBLACIÓN:</b> El universo sobre el cual se trabajará es de 271 estudiantes de décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM- 2013.  <b>MUESTRA:</b> Se tomó en cuenta a 159 estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM -2013.		1.- Permitirá demostrar la importancia de la relación existente entre la evaluación de la Gestión Académica y Competencias Docentes en la Formación Profesional desde la percepción de los estudiantes del décimo semestre de la Facultad de Educación – UNMSM - 2013.  2.- Permitirá orientar a los docentes y las autoridades de la Facultad de Educación para que tomen acciones correctivas y mejorar la calidad de la formación profesional de los estudiantes.		

## ANEXO N.º 02

### Validación de instrumentos

EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
 Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
 Jurado experto: Mg. Rubén Mesía Maraví  
 Doctor(a) / Magister: Magister

Proyecto de investigación:

**“Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II”**

Variable: **GESTIÓN ACADÉMICA**

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar el nivel de conocimiento de la Gestión Académica en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.			✓	
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:				✓
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:			✓	
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:			✓	

Lima, 29 de Octubre de 2013.

  
 Firma del JURADO EXPERTO  
 DNI: \_\_\_\_\_



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
 Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
 Jurado experto: MG. EDGAR DAMIAN NUÑEZ  
 Doctor(a) / Magister: MAGISTER

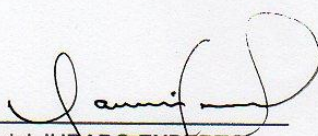
Proyecto de investigación:

**“Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II”**

Variable: **GESTIÓN ACADÉMICA**

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar el nivel de conocimiento de la Gestión Académica en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.			✓	
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:			✓	
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:			✓	
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:			✓	

Lima, 21 de Octubre de 2013.

  
 Firma del JURADO EXPERTO  
 DNI: 08056163



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
Jurado experto: Alberto Vásquez Tasayco  
Doctor(a) / Magister: Magister

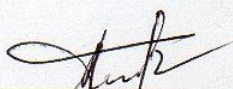
Proyecto de investigación:

**“Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II”**

Variable: **GESTIÓN ACADÉMICA**

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar el nivel de conocimiento de la Gestión Académica en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.				X
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:			X	
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:			X	
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:				X

Lima, 18 de OCTUBRE de 2013.



Firma del JURADO EXPERTO  
DNI: 25585076



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
Jurado experto: Dr. Salomón Berrocal Villegas  
Doctor(a) / Magister: Doctor

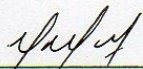
Proyecto de investigación:

**"Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II"**

Variable: **GESTIÓN ACADÉMICA**

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar el nivel de conocimiento de la Gestión Académica en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.				✓
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:				✓
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:				✓
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:				✓

Lima, 16 de octubre de 2013.

  
Firma del JURADO EXPERTO  
DNI: 06661023



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

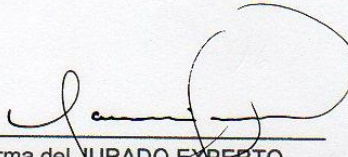
Instrumento: Cuestionario.  
Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
Jurado experto: MG. EDGAR DAMIAN NUÑEZ  
Doctor(a) / Magister: MAGISTER

Proyecto de investigación:  
"Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II"

Variable: COMPETENCIAS DOCENTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar las competencias docentes en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.			✓	
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:			✓	
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:				✓
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:				✓

Lima, 21 de Octubre de 2013.

  
Firma del JURADO EXPERTO  
DNI: 08056163



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
Jurado experto: Alberto Vásquez Tasayco  
Doctor(a) / Magister: Magister

Proyecto de investigación:

**"Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II"**

Variable: COMPETENCIAS DOCENTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar las competencias docentes en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.				X
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:			X	
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:				X
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:				X

Lima, 18 de OCTUBRE de 2013.

Firma del JURADO EXPERTO  
DNI: 25505076



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
Jurado experto: Salomón Berrocal Villegas  
Doctor(a) / Magister: Doctor

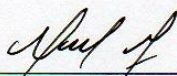
Proyecto de investigación:

**“Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II”**

Variable: COMPETENCIAS DOCENTES

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar las competencias docentes en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.				✓
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:				✓
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:				✓
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:				✓

Lima, 16 de Octubre de 2013.



Firma del JURADO EXPERTO

DNI: 06661023



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
 Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
 Jurado experto: MG. EDGAR DAMIAN NUÑEZ  
 Doctor(a) / Magister: MAGISTER

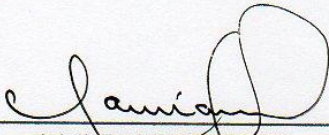
Proyecto de investigación:

**“Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II”**

Variable: **FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD**

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar las competencias docentes en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.			✓	
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:			✓	
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:			✓	
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:			✓	

Lima, 21 de octubre de 2013.

  
 Firma del JURADO EXPERTO  
 DNI: 08056163



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
 Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
 Jurado experto: Alberto Vásquez Tasayco  
 Doctor(a) / Magister: Magíster

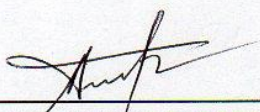
Proyecto de investigación:

**“Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II”**

Variable: **FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD**

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar las competencias docentes en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.				X
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:			X	
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:				X
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:				X

Lima, 18 de OCTUBRE de 2013.



Firma del JURADO EXPERTO  
 DNI: 25585076



EL INFORME FINAL DEL JURADO EXPERTO CUYO CONTENIDO, tendrá las siguientes características:

Instrumento: Cuestionario.  
Autor: EFRAÍN TICONA AGUILAR  
Jurado experto: Salomón Berrocal Villegas  
Doctor(a) / Magister: Doctor

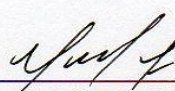
Proyecto de investigación:

**“Gestión Académica, Competencias Docentes y Formación Profesional de Calidad desde la percepción de los estudiantes del X Ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM semestre 2013 - II”**

Variable: **FORMACIÓN PROFESIONAL DE CALIDAD**

Aspectos	Criterios	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado
Intencionalidad	El cuestionario permite determinar las competencias docentes en la Facultad de Educación desde la percepción de los estudiantes.				✓
Suficiente	La cantidad de ítems del cuestionario es:				✓
Consistencia	El cuestionario está basado en aspectos científicos, por lo tanto el instrumento es:				✓
Coherencia	El instrumento, guarda relación entre las dimensiones, indicadores e ítems, por lo tanto el instrumento es:				✓

Lima, 16 de Octubre de 2013.

  
Firma del JURADO EXPERTO  
DNI: 06661023

## ANEXO N.º 03 - A



**Facultad de Educación  
UNMSM**

Escuela Académico Profesional de Educación  
Ciclo: Décimo                      Semestre: 2013-II

### **Cuestionario relativo a los procesos de la Gestión Académica**

Estimado(a) estudiante

En la Facultad de Educación, la Gestión Académica establece los lineamientos de las actividades académicas, enfatizando las de enseñanza aprendizaje. Es por ese motivo que nos interesa recoger tu apreciación.

Agradecemos respondas a este cuestionario con la mayor honestidad posible. Recuerde que la presente encuesta es anónima.

Marque con un aspa (X) o sombree cada círculo de acuerdo a sus respuestas.

Sus respuestas tienen 5 opciones:

No /rara vez (1)      Casi nada (2)      Parcialmente (3)      En gran parte (4)      Totalmente (5)

Nº	Indicador	No /rara vez (1)	Casi nada (2)	Parcialmente (3)	En gran parte (4)	Totalmente (5)
1	Conoces la Política de Calidad de la Facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Se realiza un seguimiento periódico del cumplimiento de los objetivos de la Facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Tienes conocimiento de los procedimientos de admisión y matrícula de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Tienes conocimiento del procedimiento para las acciones de acción tutorial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Conoce el procedimiento para la definición de las metodologías de enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Se entrega el sílabo y se expone el contenido del mismo el primer día de clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Las sesiones de aprendizaje son planificadas y ejecutadas por el docente según lo programado en el sílabo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Se realizan las evaluaciones de acuerdo a lo establecido en el sílabo y posteriormente se publica las notas para su revisión y conformidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Los docentes evalúan con los estudiantes el logro de los objetivos de aprendizaje de las sesiones de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Los docentes cumplen con las normas que rigen las actividades académicas de la facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Los docentes mantienen una coherencia entre sus pensamientos y sus acciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Los docentes incluyen o citan en sus clases, libros elaborados por ellos, que son productos de investigación que desarrolla en la institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	En la facultad se evalúa periódicamente el nivel de satisfacción del estudiante respecto a la enseñanza recibida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Conoces la norma/procedimiento de los contenidos y requisitos mínimos de las prácticas pre profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15	En la facultad se evalúa periódicamente el nivel de satisfacción del estudiante respecto a las prácticas en las que ha participado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Conoces la política de Investigación de la facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	En la facultad se realiza un seguimiento periódico del cumplimiento de los objetivos de investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Los resultados de las evaluaciones se utilizan para definir y planificar propuestas de mejora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Conoces los criterios para seleccionar a los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Se hacen públicos los resultados de los procesos de selección de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Se efectúa la supervisión y/ o monitoreo del desarrollo de clases de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Se dan a conocer los resultados de las evaluaciones del personal docente contratado y/o nombrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Conoces si se analiza periódicamente el uso de los recursos materiales de la facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Las instalaciones para la enseñanza-aprendizaje e investigación son cómodas, seguras y poseen el equipamiento necesario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Estás de acuerdo con el servicio que brinda la biblioteca de la Facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gracias por su opinión.



## ANEXO N.º 03 - B



**Facultad de Educación  
UNMSM**

Escuela Académico Profesional de Educación Física  
Ciclo: Décimo                      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a los procesos de la Gestión Académica

Estimado(a) estudiante

En la Facultad de Educación, la Gestión Académica establece los lineamientos de las actividades académicas, enfatizando las de enseñanza aprendizaje. Es por ese motivo que nos interesa recoger tu apreciación.

Agradecemos respondas a este cuestionario con la mayor honestidad posible. Recuerde que la presente encuesta es anónima.

Marque con un aspa (X) o sombree cada círculo de acuerdo a sus respuestas.

Sus respuestas tienen 5 opciones:

No /rara vez (1)      Casi nada (2)      Parcialmente (3)      En gran parte (4)      Totalmente (5)

Nº	Indicador	No /rara vez (1)	Casi nada (2)	Parcialmente (3)	En gran parte (4)	Totalmente (5)
1	Conoces la Política de Calidad de la Facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Se realiza un seguimiento periódico del cumplimiento de los objetivos de la Facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Tienes conocimiento de los procedimientos de admisión y matricula de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Tienes conocimiento del procedimiento para las acciones de acción tutorial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Conoce el procedimiento para la definición de las metodologías de enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Se entrega el sílabo y se expone el contenido del mismo el primer día de clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Las sesiones de aprendizaje son planificadas y ejecutadas por el docente según lo programado en el sílabo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Se realizan las evaluaciones de acuerdo a lo establecido en el sílabo y posteriormente se publica las notas para su revisión y conformidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Los docentes evalúan con los estudiantes el logro de los objetivos de aprendizaje de las sesiones de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Los docentes cumplen con las normas que rigen las actividades académicas de la facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Los docentes mantienen una coherencia entre sus pensamientos y sus acciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Los docentes incluyen o citan en sus clases, libros elaborados por ellos, que son productos de investigación que desarrolla en la institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	En la facultad se evalúa periódicamente el nivel de satisfacción del estudiante respecto a la enseñanza recibida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Conoces la norma/procedimiento de los contenidos y requisitos mínimos de las prácticas pre profesionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15	En la facultad se evalúa periódicamente el nivel de satisfacción del estudiante respecto a las prácticas en las que ha participado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Conoces la política de Investigación de la facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	En la facultad se realiza un seguimiento periódico del cumplimiento de los objetivos de investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Los resultados de las evaluaciones se utilizan para definir y planificar propuestas de mejora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Conoces los criterios para seleccionar a los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Se hacen públicos los resultados de los procesos de selección de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Se efectúa la supervisión y/ o monitoreo del desarrollo de clases de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Se dan a conocer los resultados de las evaluaciones del personal docente contratado y/o nombrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Conoces si se analiza periódicamente el uso de los recursos materiales de la facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Las instalaciones para la enseñanza-aprendizaje e investigación son cómodas, seguras y poseen el equipamiento necesario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Estás de acuerdo con el servicio que brinda la biblioteca de la Facultad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gracias por su opinión.

## ANEXO N.º 04 - A



**Facultad de Educación  
UNMSM**

Escuela Académico Profesional de Educación  
Ciclo: Décimo                      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a las Competencias Docentes

Estimado(a) estudiante

Los docentes constituyen el capital principal de la universidad. Por este motivo, nos interesa recoger tu opinión en relación a las actividades académicas de los docentes en la Facultad de Educación. Agradecemos la respuesta a este cuestionario con la mayor honestidad.

Marque con un aspa (X) o sombree cada círculo de acuerdo a sus respuestas. Recuerde que la presente encuesta es anónima.

Sus respuestas tienen 5 opciones:

Nunca (1)      Casi nunca (2)      Algunas veces (3)      Casi siempre (4)      Siempre (5)

Nº	Ítems	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Algunas veces (3)	Casi Siempre (4)	Siempre (5)
1	Describe con claridad las capacidades y/o logros de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Domina los temas de la materia que desarrolla, no incurre en errores ni en imprecisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Realiza trabajos en grupos y propone actividades en la que participan los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ubica los conocimientos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Desarrolla la temática relacionada con la capacidad y/o logro de aprendizaje descrito en el sílabo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Organiza y distribuye el tiempo de acuerdo al desarrollo de la clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Establece claramente y en acuerdo con los estudiantes las reglas de convivencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Diseña situaciones adecuadas para facilitar las actividades de aprendizaje: significativo, colaborativo y autónomo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Establece estrategias para apoyar a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades de formación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Utiliza recursos y materiales educativos pertinentes, variados y funcionales que motiven el aprendizaje del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Incluye el uso de estrategias de aprendizaje apoyadas en diversas tecnologías.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Retroalimenta los conocimientos de acuerdo al desempeño de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Provee oportunidades equitativas de participación en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Aplica los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con objetividad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Muestra un comportamiento respetuoso que contribuye a la generación de un clima que favorece la convivencia con los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal y adecuado tono de voz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Fomenta el respeto, puntualidad y responsabilidad con autoridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Reflexiona junto a los estudiantes sobre el logro alcanzado en la asignatura utilizando diversas estrategias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Realiza la autoevaluación de su desempeño con los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gracias por su opinión.

## ANEXO N.º 04 - B



**Facultad de Educación  
UNMSM**

Escuela Académico Profesional de Educación Física  
Ciclo: Décimo                      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a las Competencias Docentes

Estimado estudiante

Los docentes constituyen el capital principal de la universidad. Por este motivo, nos interesa recoger tu opinión en relación a las actividades académicas de los docentes en la Facultad de Educación. Agradecemos que responda a este cuestionario con la mayor honestidad posible. Marque o sombree cada círculo de acuerdo a sus respuestas. Recuerde que la presente encuesta es anónima.

Sus respuestas tienen 5 opciones:

Nunca (1)      Casi nunca (2)      Algunas veces (3)      Casi siempre (4)      Siempre (5)

Nº	Ítems	Nunca (1)	Casi nunca (2)	Algunas veces (3)	Casi Siempre (4)	Siempre (5)
1	Describe con claridad las capacidades y/o logros de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Domina los temas de la materia que desarrolla, no incurre en errores ni en imprecisiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Realiza trabajos en grupos y propone actividades en la que participan los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Ubica los conocimientos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Desarrolla la temática relacionada con la capacidad y/o logro de aprendizaje descrito en el sílabo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Organiza y distribuye el tiempo de acuerdo al desarrollo de la clase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Establece claramente y en acuerdo con los estudiantes las reglas de convivencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Diseña situaciones adecuadas para facilitar las actividades de aprendizaje: significativo, colaborativo y autónomo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Establece estrategias para apoyar a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades de formación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Utiliza recursos y materiales educativos pertinentes, variados y funcionales que motiven el aprendizaje del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Incluye el uso de estrategias de aprendizaje apoyadas en diversas tecnologías.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Retroalimenta los conocimientos de acuerdo al desempeño de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Provee oportunidades equitativas de participación en el aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Aplica los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con objetividad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Muestra un comportamiento respetuoso que contribuye a la generación de un clima que favorece la convivencia con los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal y adecuado tono de voz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Fomenta el respeto, puntualidad y responsabilidad con autoridad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Reflexiona junto a los estudiantes sobre el logro alcanzado en la asignatura utilizando diversas estrategias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Realiza la autoevaluación de su desempeño con los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gracias por su opinión.

## ANEXO N.º 05 - A



Facultad de Educación  
UNMSM

Escuela Académico Profesional de Educación  
Nivel Primaria  
Ciclo: Décimo      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo, nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

**Instrucciones:**

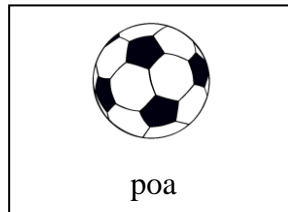
Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

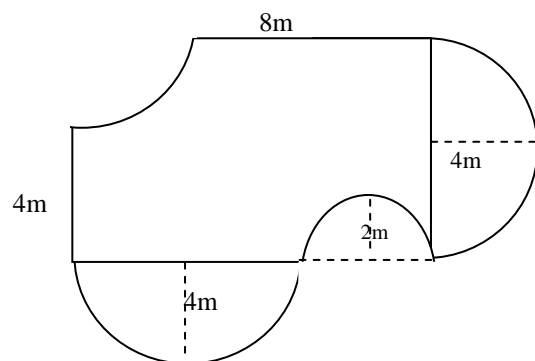
1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante
  - a) es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - a) Asignación.
  - b) Dramatización.
  - c) Debate.
  - d) Juego de roles.

6. Los niños y niñas de sexto grado realizan una visita de estudios al centro ceremonial arqueológico de Caral. ¿Cuál de las siguientes estrategias permite desarrollar la capacidad temporo espacial?
  - a) Planteamiento de dilemas temporales.
  - b) Elaboración de una línea de tiempo.
  - c) Resolución de una prueba objetiva.
  - d) Desarrollo de un grupo focal.
7. El docente de cuarto grado en Comunicación Integral necesita textos narrativos para trabajar con los niños. El grupo de textos que corresponde a este tipo son:
  - a) Poemas, cuentos y enciclopedias.
  - b) Enciclopedias, historietas y leyendas.
  - c) Leyendas, novelas e historietas.
  - d) Cuentos, leyendas e historietas.
8. Una docente de primer grado ha programado trabajar con sus niños y niñas agrupaciones de objetos utilizando criterios de tercer orden. Para ello el material seleccionado más idóneo es:
  - a) Bloques lógicos.
  - b) Geoplano.
  - c) Tangram.
  - d) Multibase.
9. De acuerdo al nivel del pensamiento, un niño de III ciclo se caracteriza dado que:
  - a) Desarrolla destrezas en manipular variables hipotéticas.
  - b) Resuelve problemas de manera autónoma.
  - c) Desarrolla un pensamiento hipotético deductivo.
  - d) Desarrolla un pensamiento operativo concreto.
10. María Alejandra de 10 años le cuenta a su profesora que tiene una hermana que se llama Yamila. Cuando ella le pregunta ¿Quién es la hermana de Yamila? María Alejandra respondió “yo”. En este caso, María Alejandra estableció una:
  - a) Sucesión de hechos.
  - b) Secuencia creciente.
  - c) Relación asimétrica.
  - d) Relación simétrica.
11. La docente de cuarto grado, forma grupos de niños y les indica que realizarán una secuencia de desplazamientos de acuerdo a la percusión de un tamborcito. ¿Qué capacidad se desarrolla a partir de esta actividad?
  - a) Aplica memoria auditiva y corrige postura durante la práctica.
  - b) Coordina sus movimientos al compás de secuencias rítmicas.
  - c) Crea y adecua las reglas de juego.
  - d) Coordina su motricidad fina.
12. Los niños y niñas de primer grado están en proceso de aprendizaje de la lectura y escritura; por ello, el docente debe considerar los siguientes aspectos.
  - a) Destreza perceptiva motriz y seguridad emocional.
  - b) Conocimiento del alfabeto y seguridad emocional.
  - c) Locuacidad y discriminación auditiva.
  - d) Locuacidad y discriminación visual.

13. De acuerdo a lo que sostiene Vigotsky, en el contexto en que vive un niño está la diversidad sociocultural; es por esta razón que el contexto tiene un papel muy importante en el desarrollo y formación del niño ya que es el espacio para desarrollar....
- El aprendizaje de cualidades y normas.
  - El proceso de aprendizaje social.
  - La formación personal.
  - La enseñanza de saberes.
14. La profesora María le presenta a Walter, un niño de 6 años la figura de una pelota y le pide que escriba debajo el nombre de dicha figura; Walter escribió de esta manera:



- Ayuda a la profesora María a identificar en qué nivel de escritura se encuentra Walter:
- Pre silábico.
  - Silábico.
  - Alfabético.
  - Pre alfabético.
15. En el estante de un salón de clases se encuentran 312 útiles escolares, entre borradores, lápices de colores y hojas bond. A cada niño le corresponde 6 lápices de colores, 1 borrador y 5 hojas bond. Teniendo en cuenta que la profesora reparte los útiles a los niños que asisten cada día, y hoy han faltado 3 alumnos, ¿cuál es el total de lápices de colores que la profesora ha repartido hoy, adicionando al total de hojas bond repartidas el día de ayer, cuando estuvieron presentes todos los niños?
- 209
  - 220
  - 268
  - 286
16. William decide construir una piscina de la forma y dimensiones que las mostradas en el gráfico, ayúdalo a encontrar el perímetro de la piscina.



- $8\pi$
- $12\pi$
- $12(\pi + 1)$
- $12(\pi + 2)$

17. La gráfica muestra la distribución de los gastos en un hogar (canasta familiar). Si la familia gana S/. 3 000 nuevos soles.  
¿Cuánto más se gasta en alimentos que en salud?



- a) 300
- b) 420
- c) 600
- d) 660

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
- a) ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
- a) ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
- a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por tu participación**



## ANEXO N.º 05 - B



Facultad de Educación  
UNMSM

Escuela Académico Profesional de Educación  
**Nivel Inicial**  
Ciclo: Décimo      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo, nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

**Instrucciones:**

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante:
  - a) Es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) Comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) Reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) Integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - a) Asignación.
  - b) Dramatización.
  - c) Debate.
  - d) Juego de roles.

6. La técnica más pertinente para evaluar a los niños en el nivel inicial es la
  - a) hoja de aplicación.
  - b) entrevista personal.
  - c) observación.
  - d) descripción oral.
7. Una docente de educación inicial para promover acciones educativas que potencien el desarrollo integral de los niños, debe tener como principio pedagógico el
  - a) respeto a los ritmos homogéneos de aprendizaje.
  - b) trato individualizado y comparativo con el conjunto de niños.
  - c) estímulo del aprendizaje de acuerdo a la planificación establecida.
  - d) respeto a las necesidades de desarrollo y ritmos de aprendizaje.
8. Plantea que el estudiante construye el conocimiento a partir de realidades y experiencias conocidas. Este enunciado corresponde al:
  - a) Modelo constructivista.
  - b) Modelo interaccionista.
  - c) Modelo cognitivista.
  - d) Modelo conductista.
9. Los niños y niñas han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite comunicarse favorablemente y participar en forma activa e independiente en diversas experiencias de su institución educativa y en su entorno. Estas características se observan en los niños y niñas
  - a) de cero a tres años de edad.
  - b) entre los tres años y los cinco años de edad.
  - c) entre los dos y tres años de edad.
  - d) entre los dos y cuatro años de edad.
10. Para verificar los logros y dificultades del niño o niña se deben utilizar varios medios que permitan recoger información valiosa. Según el enunciado se debe tener en cuenta:
  - a) Las etapas de la evaluación.
  - b) Las técnicas e instrumentos de evaluación.
  - c) Las características de la evaluación.
  - d) Las funciones de la evaluación.
11. La relación del niño con su familia es un proceso vinculante y cargado de afectividad en el que aprenden en interacción con los otros. Esto permite que
  - a) utilicen sus aprendizajes previos.
  - b) reconozcan sus derechos y deberes.
  - c) cuenten con un espacio adecuado.
  - d) estructuren su personalidad.
12. Cuando una docente proporciona oportunidades educativas para que los niños desarrollen sus capacidades expresando con libertad sus intereses, está desarrollando en sus estudiantes:
  - a) Seguridad emocional y autonomía.
  - b) Valores democráticos y recursos didácticos.
  - c) Expresiones comunicativas y conciencia social.
  - d) Códigos de ética y participación.

13. Los estudiantes de la profesora Cecilia disfrutaban al escuchar las trabalenguas que ha elaborado. ¿Qué criterios tomó en cuenta para elaborarlas?
- I. La edad de los niños.
  - II. El vocabulario de los niños.
  - III. El juego de palabras.
  - IV. El nivel de complejidad de los sonidos de las palabras.
  - V. La seguridad de los niños para hablar.
- a) I y IV.
  - b) III y IV
  - c) II y V
  - d) II y IV
14. De acuerdo a Piaget e Inhelder (1941), las primeras estructuras lógico-matemáticas que adquieren los niños se conocen como:
- I. Mediciones.
  - II. Clasificaciones.
  - III. Nociones sensorio-perceptuales.
  - IV. Número
  - V. Seriaciones.
- a) II y III
  - b) I y II
  - c) II y V
  - d) II, III y IV
15. El reconocimiento de las formas en el niño se desarrolla inicialmente mediante su relación con el medio que lo rodea, posteriormente el reconocimiento de formas evolucionará de una forma secuencial, ¿cuál es la secuencia que sigue el reconocimiento de las formas en los niños de edad preescolar?
- I. La relación con su desarrollo corporal.
  - II. Las líneas rectas, curvas, cerradas y abiertas.
  - III. Las figuras de dos dimensiones.
  - IV. Los cuerpos de tres dimensiones.
- a) I
  - b) II
  - c) II y III
  - d) II y IV
16. Los niños desarrollan su psicomotricidad cuando se les otorga libertad de movimiento, ya que la docente reconoce a través de ello desarrollan
- a) autoestima y dilemas morales.
  - b) inteligencia auditiva y agilidad corporal.
  - c) espontaneidad y disciplina corporal.
  - d) habilidades cognitivas, sociales y afectivas.
17. El juego es una actividad natural de los niños y un recurso primordial para el aprendizaje ya que permite
- a) que la docente cuente con actividades sin programarlas.
  - b) desarrollar habilidades cognitivas y sociales para su adaptación al medio.
  - c) un aprendizaje de las actitudes del adulto de manera directa.
  - d) un manejo del tiempo comprensivo y directivo.

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
  - a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
  - a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
  - a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por tú participación**

## ANEXO N.º 05 - C



Facultad de Educación  
UNMSM

Escuela Académico Profesional de Educación Física  
**Especialidad: Educación Física**  
Ciclo: Décimo                      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo, nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

**Instrucciones:**

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante
  - a) es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - a) Asignación.
  - b) Dramatización.
  - c) Debate.
  - d) Juego de roles.

6. La estrategia didáctica más adecuada para que el estudiante se sitúe en el punto de vista del otro es:
  - a) La resolución de una prueba objetiva.
  - b) El planteamiento de dilemas morales.
  - c) La elaboración de una línea de tiempo.
  - d) El diseño de una maqueta.
7. En la evaluación de los aprendizajes, la unidad de recojo de información es:
  - a) La capacidad fundamental.
  - b) El nivel de logro.
  - c) El criterio de evaluación.
  - d) El tema transversal.
8. Pedro es docente de Educación Física y tiene que explicar a sus estudiantes que una de las funciones que cumplen los carbohidratos en nuestro organismo es
  - a) energética.
  - b) estructural.
  - c) de transporte.
  - d) separación.
9. Los alimentos de origen animal son una fuente rica en proteínas. El alimento que tiene el mayor índice de biodisponibilidad es:
  - a) El huevo.
  - b) La carne de res.
  - c) El queso.
  - d) El pescado.
10. El entrenamiento de fuerza es muy beneficioso en el desarrollo de las condiciones anatómico-fisiológicas, ello implica que el entrenamiento de fuerza
  - a) mejora la coordinación intramuscular.
  - b) mejora la condición cardiorespiratoria.
  - c) mejora la función del miocardio.
  - d) fortalece la circulación.
11. Un docente de Educación Física de una Institución Educativa está realizando una sesión de aprendizaje cuyo objetivo es potenciar en los estudiantes el desarrollo de la velocidad. Las acciones más adecuadas que debería aplicar el docente para el logro del objetivo es ejecutar.
  - a) entrenamientos en circuitos.
  - b) aceleraciones.
  - c) carreras con obstáculos.
  - d) multisaltos.
12. Al finalizar una sesión de aprendizaje de trabajo intenso. Ud. como docente de Educación Física indica a sus estudiantes que realicen ejercicios de elongación, los cuales producen una serie de beneficios tales como aumentar la resistencia y
  - a) aumentar la temperatura corporal.
  - b) aumentar la vascularización.
  - c) aumentar la coordinación.
  - d) eliminar las toxinas producidas tal como el ácido láctico.

13. De acuerdo a los enfoques de la Educación Física Contemporánea, la intencionalidad esencial de los deportes y la recreación para nuestros estudiantes, mediante las sesiones de aprendizaje, es:
- Poseer un cuerpo atlético con una adecuada condición física.
  - Formar deportistas calificados para representar al país.
  - Insertar en su proyecto de vida la actividad física.
  - Ayudar a los deportistas en las demás asignaturas.
14. La gimnasia es uno de los medios de más amplia utilización en las clases de Educación Física. Existen distintos planes de gimnasia para la práctica de la población pues se utiliza para preparar actos gimnásticos masivos, así como para la preparación física militar; además es la base para la práctica de todos los deportes. Del texto anterior podemos decir que:
- La gimnasia es la base de los deportes generales.
  - La gimnasia desarrolla las capacidades físicas en los estudiantes.
  - La gimnasia desarrolla la fuerza motriz de los estudiantes.
  - La gimnasia es practicada solo para obtener elasticidad.
15. En el patio de clase los estudiantes se encuentran en grupos de 6 desplazándose con música, cuando esta se detiene todos adoptan una posición de varios niveles e incluso de maniqués al tomar conciencia de su tono muscular, que tendrán que mantener en todo momento.
- La acción motriz intenta mejorar:
- La contracción muscular, creatividad, expresión corporal y control postural.
  - El equilibrio estático, movilidad articular y expresión corporal.
  - La imagen corporal y coordinación, expresión corporal.
  - La contracción muscular, la coordinación y agilidad.
16. De las áreas de la recreación a nivel escolar, relacione las columnas respectivas:
- |                      |  |
|----------------------|--|
| 1.- Arte y cultura   | a) Artística, cultural y expresión plástica. |
| 2.- Educativa        | b) Liderazgo.                                |
| 3.- Social           | c) Deportes y juegos.                        |
| 4.- Lúdica deportiva | d) Paseos, caminatas y excursiones           |
- 1c, 2d, 3a, 4b
  - 1d, 2a, 3c, 4b
  - 1d, 2a, 3b, 4c
  - 1a, 2b, 3d, 4c
17. Los estatutos de la comisión Permanente de los Congresos Panamericanos de Educación Física, Deportes y Recreación estipulan que un día antes de concluir un Congreso se tendrá que elegir la próxima sede, la cual tendrá que fundamentar el plenario.
- ¿En qué país se realizó el Congreso Panamericano de Educación Física, Deportes y Recreación del año 2009?
- Bogotá-Colombia.
  - Sao Paulo-Brasil.
  - Caracas-Venezuela.
  - Quito- Ecuador.

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
  - a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
  - a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
  - a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por tú participación**



## ANEXO N.º 05 - D



**Facultad de Educación  
UNMSM**

Escuela Académico Profesional de Educación  
**Nivel: Secundaria**  
**Especialidad: Matemática y Física**  
Ciclo: Décimo      Semestre: 2013-II

### **Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional**

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo, nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

#### **Instrucciones:**

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante
  - a) es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - a) Asignación.
  - b) Dramatización.
  - c) Debate.
  - d) Juego de roles.

6. Cuando un docente en su labor pedagógica se considera fuente de saber, se puede afirmar que es un:
  - a) Guía de los aprendizajes.
  - b) Mediador de la cultura.
  - c) Facilitador del aprendizaje.
  - d) Transmisor de conocimientos.
7. Se define como la observación, recojo de análisis de información relevante para tomar decisiones oportunas y pertinentes, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes:
  - a) Evaluación.
  - b) Tema transversal.
  - c) Eje curricular.
  - d) Logro educativo.
8. La diferencia entre el pensamiento de un niño en relación con el de un adolescente es que estos últimos:
  - a) Parten de los hechos para razonar.
  - b) Pueden plantear situaciones hipotéticas.
  - c) Necesitan de estímulos externos para reflexionar.
  - d) Presentan dificultades para la abstracción.
9. El proceso más complejo que desarrolla un adolescente al desarrollar su pensamiento abstracto es:
  - a) Comprender literalmente.
  - b) Inferir y analizar.
  - c) Identificar y seleccionar.
  - d) Ordenar información.
10. La estrategia didáctica más adecuada para que el estudiante se sitúe en el punto de vista del otro es:
  - a) La resolución de una prueba objetiva.
  - b) El planteamiento de dilemas morales.
  - c) La elaboración de una línea de tiempo.
  - d) El diseño de una maqueta.
11. En la evaluación de los aprendizajes, la unidad de recojo de información es:
  - a) La capacidad fundamental.
  - b) El nivel de logro.
  - c) El criterio de evaluación.
  - d) El tema transversal.
12. Luis Lines está hablando acerca de lo peligroso que es su distrito. ¿Qué tipo de apoyo verbal está utilizando cuando, en su discurso, enuncia: “el pandillaje aparece como una consecuencia de la desintegración familiar y la pérdida de valores”?
  - a) Una ilustración.
  - b) Una muestra.
  - c) Una anécdota.
  - d) Una explicación.

13. Resolver:  $\sqrt{16 + 8\log^2 x} = \log^2 x - 4$

- a)  $10^3$
- b)  $10^4$
- c)  $10^5$
- d)  $10^6$

14. Halla el periodo de la función:

$$y = f(x) = 6 \cos\left(2x + \frac{\pi}{5}\right)$$

- a)  $2\pi$
- b)  $4\pi$
- c)  $\pi$
- d)  $\pi/2$

15. Desde el vértice B de un triángulo ABC, se traza la ceviana interior BE (E sobre AC). Determine la medida del ángulo  $\beta$  si se sabe que  $AC=BE$  y además

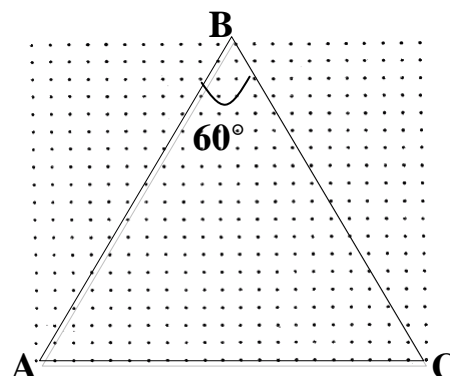
$$m\angle BAE = 3\beta; m\angle EBC = 2\beta, m\angle BCA = 4\beta$$

Nota: Se llama ceviana interior a cualquier recta que trazada por uno de sus vértices corta el lado opuesto.

- a) 16
  - b) 17
  - c) 18
  - d) 13
16. Un niño está sentado en la parte más alta de una resbaladera de forma semicircular que tiene 3 m de radio. Se resbala, e inicia su movimiento desde el reposo sin rozamiento. ¿A qué altura el niño deja de tener contacto con la resbaladera?

(m = masa del niño).

- a) 2 m
  - b) 4,2 m
  - c) 4,3 m
  - d) 2,3 m
17. Por la espira triangular de la figura circula una corriente I, el campo magnético exterior produce sobre el lado AB una fuerza de 8 N, donde  $2AB = BC$ . Determinar la fuerza sobre el lado AC.



- a) 192N
- b) 193N
- c) 194N
- d) 191N

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
- a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por su participación**

## ANEXO N.º 05 - E



**Facultad de Educación  
UNMSM**

Escuela Académico Profesional de Educación

Nivel: Secundaria

**Especialidad: Lenguaje, Literatura y Comunicación**

Ciclo: Décimo

Semestre: 2013-II

### **Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional**

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo; nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

#### **Instrucciones:**

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante
  - a) es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - e) Asignación.
  - f) Dramatización.
  - g) Debate.
  - h) Juego de roles.

6. Cuando un docente en su labor pedagógica se considera fuente de saber, se puede afirmar que es un:
  - a) Guía de los aprendizajes.
  - b) Mediador de la cultura.
  - c) Facilitador del aprendizaje.
  - d) Transmisor de conocimientos.
7. Se define como la observación, recojo de análisis de información relevante para tomar decisiones oportunas y pertinentes, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes:
  - a) Evaluación.
  - b) Tema transversal.
  - c) Eje curricular.
  - d) Logro educativo.
8. La diferencia entre el pensamiento de un niño en relación con el de un adolescente es que estos últimos:
  - a) Parten de los hechos para razonar.
  - b) Pueden plantear situaciones hipotéticas.
  - c) Necesitan de estímulos externos para reflexionar.
  - d) Presentan dificultades para la abstracción.
9. El proceso más complejo que desarrolla un adolescente al desarrollar su pensamiento abstracto es:
  - a) Comprender literalmente.
  - b) Inferir y analizar.
  - c) Identificar y seleccionar.
  - d) Ordenar información.
10. La estrategia didáctica más adecuada para que el estudiante se sitúe en el punto de vista del otro es:
  - a) La resolución de una prueba objetiva.
  - b) El planteamiento de dilemas morales.
  - c) La elaboración de una línea de tiempo.
  - d) El diseño de una maqueta.
11. En la evaluación de los aprendizajes, la unidad de recojo de información es:
  - e) La capacidad fundamental.
  - f) El nivel de logro.
  - g) El criterio de evaluación.
  - h) El tema transversal.
12. Luis Lines está hablando acerca de lo peligroso que es su distrito. ¿Qué tipo de apoyo verbal está utilizando cuando, en su discurso, enuncia: “el pandillaje aparece como una consecuencia de la desintegración familiar y la pérdida de valores”?
  - e) Una ilustración.
  - f) Una muestra.
  - g) Una anécdota.
  - h) Una explicación.

13. "Aldo era un muchacho buena gente; algo coqueto y juguetón, pero siempre solidario. Cada vez que en el barrio se necesitaba de ayuda. Él era el primero en ofrecerse. El texto anterior es:
- a) Una prosopografía.
  - b) Una etopeya.
  - c) Una estampa.
  - d) Una efigie.
14. Plantea la contingencia humana con toda su crudeza y brutalidad. En esta literatura, el autor realiza un análisis psicológico de sus personajes y un estudio muy inclusivo y duro de la sociedad. ¿De qué escuela literaria estamos hablando?
- a) Romanticismo.
  - b) Neoclasicismo.
  - c) Realismo.
  - d) Naturalismo.
15. "Para verme con los muertos, / ya no voy al camposanto, / busco plazas, no desiertos, / para verme con los muertos ¡Corazones hay tan yertos! / ¡Almas hay que hieden tanto! ¿Para verme con los muertos, / ya no voy al camposanto." Los versos anteriores, ¿a qué autor peruano corresponden?
- a) Abraham Valdelomar.
  - b) César Vallejo.
  - c) Manuel Gonzales Prada.
  - d) José María Eguren.
16. Reconoce la figura literaria empleada en el siguiente verso:
- Sabías y callabas y no decías nada  
Que si era la vida, que así eran los días  
O de repente llegaría el agua  
O sería solamente la luz del alba
- a) Hiperbatón.
  - b) Polisíndeton.
  - c) Imprecación.
  - d) Epíteto.
17. Identifica la técnica literaria que explica Mario Vargas Llosa en el siguiente texto:
- "... se trata de introducir entre el lector y la materia narrativa intermediarios que vayan reproduciendo transformaciones en esta materia, aportando nuevas vivencias, nuevas tensiones, nuevas emociones para que el lector esté siempre dentro del hechizo indispensable para la cabal realización de una novela en el espíritu del lector..."
- a) Vasos comunicantes.
  - b) Contrapunto.
  - c) Monologo interior.
  - d) Cajas chinas.

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
- a) ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
- a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por su participación**





Facultad de Educación  
UNMSM

## ANEXO N.º 05 - F

Escuela Académico Profesional de Educación  
**Nivel: Secundaria**  
**Especialidad: Inglés y Castellano**  
Ciclo: Décimo      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo, nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

**Instrucciones:**

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante
  - a) es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - a) Asignación.
  - b) Dramatización.
  - c) Debate.
  - d) Juego de roles.

6. Cuando un docente en su labor pedagógica se considera fuente de saber, se puede afirmar que es un:
  - a) Guía de los aprendizajes.
  - b) Mediador de la cultura.
  - c) Facilitador del aprendizaje.
  - d) Transmisor de conocimientos.
7. Se define como la observación, recojo de análisis de información relevante para tomar decisiones oportunas y pertinentes, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes:
  - a) Evaluación.
  - b) Tema transversal.
  - c) Eje curricular.
  - d) Logro educativo.
8. La diferencia entre el pensamiento de un niño en relación con el de un adolescente es que estos últimos:
  - a) Parten de los hechos para razonar.
  - b) Pueden plantear situaciones hipotéticas.
  - c) Necesitan de estímulos externos para reflexionar.
  - d) Presentan dificultades para la abstracción.
9. El proceso más complejo que desarrolla un adolescente al desarrollar su pensamiento abstracto es:
  - a) Comprender literalmente.
  - b) Inferir y analizar.
  - c) Identificar y seleccionar.
  - d) Ordenar información.
10. La estrategia didáctica más adecuada para que el estudiante se sitúe en el punto de vista del otro es:
  - a) La resolución de una prueba objetiva.
  - b) El planteamiento de dilemas morales.
  - c) La elaboración de una línea de tiempo.
  - d) El diseño de una maqueta.
11. En la evaluación de los aprendizajes, la unidad de recojo de información es:
  - a) La capacidad fundamental.
  - b) El nivel de logro.
  - c) El criterio de evaluación.
  - d) El tema transversal.
12. Luis Lines está hablando acerca de lo peligroso que es su distrito. ¿Qué tipo de apoyo verbal está utilizando cuando, en su discurso, enuncia: “el pandillaje aparece como una consecuencia de la desintegración familiar y la pérdida de valores”?
  - a) Una ilustración.
  - b) Una muestra.
  - c) Una anécdota.
  - d) Una explicación.

13. "Aldo era un muchacho buena gente; algo coqueto y juguetón, pero siempre solidario. Cada vez que en el barrio se necesitaba de ayuda. Él era el primero en ofrecerse. El texto anterior es:
- Una prosopografía.
  - Una etopeya.
  - Una estampa.
  - Una efigie.
14. Plantea la contingencia humana con toda su crudeza y brutalidad. En esta literatura, el autor realiza un análisis psicológico de sus personajes y un estudio muy inclusivo y duro de la sociedad. ¿De qué escuela literaria estamos hablando?
- Romanticismo.
  - Neoclasicismo.
  - Realismo.
  - Naturalismo.
15. Training the student on minimal pairs is an activity that belong to...
- Semantics.
  - Morphology.
  - Phonetics.
  - Phonology.
16. If a teacher selects the learning, strategies he is going to use according to the level or thinking skills of his student. He is applying a...
- Community language learning approach.
  - Computer assisted language learning approach.
  - Cognitive academic language learning approach.
  - Cognitive academic as language learning.
17. During his long life Dewey lectured and published prolifically (A) This writing were influential both, during his lifetime and after his death at the age of ninety two years (B) He viewed his whole life as an experiment which would produce knowledge that would lead to further experimentation (C) The range and diversity of Dewey's writing and his influence on society place him among America's great thinkers (D) The following sentence can be added to the paragraph:  
 "He wrote several works on education, philosophy, logic, ethics, aesthetics, legal, political theory and the social sciences..."  
 Where would it best fit in the paragraph? Choose A, B, C or D
- A
  - B
  - C
  - D

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
  - a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
  - a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
  - a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por su participación**

## ANEXO N.º 05 - G



Facultad de Educación  
UNMSM

Escuela Académico Profesional de Educación  
**Nivel: Secundaria**  
**Especialidad: Historia y Geografía**  
Ciclo: Décimo                      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo; nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

#### **Instrucciones:**

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante
  - a) es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - a) Asignación.
  - b) Dramatización.
  - c) Debate.
  - d) Juego de roles.

6. Cuando un docente en su labor pedagógica se considera fuente de saber, se puede afirmar que es un:
  - a) Guía de los aprendizajes.
  - b) Mediador de la cultura.
  - c) Facilitador del aprendizaje.
  - d) Transmisor de conocimientos.
7. Se define como la observación, recojo de análisis de información relevante para tomar decisiones oportunas y pertinentes, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes:
  - a) Evaluación.
  - b) Tema transversal.
  - c) Eje curricular.
  - d) Logro educativo.
8. La diferencia entre el pensamiento de un niño en relación con el de un adolescente es que estos últimos:
  - a) Parten de los hechos para razonar.
  - b) Pueden plantear situaciones hipotéticas.
  - c) Necesitan de estímulos externos para reflexionar.
  - d) Presentan dificultades para la abstracción.
9. El proceso más complejo que desarrolla un adolescente al desarrollar su pensamiento abstracto es:
  - a) Comprender literalmente.
  - b) Inferir y analizar.
  - c) Identificar y seleccionar.
  - d) Ordenar información.
10. La estrategia didáctica más adecuada para que el estudiante se sitúe en el punto de vista del otro es:
  - a) La resolución de una prueba objetiva.
  - b) El planteamiento de dilemas morales.
  - c) La elaboración de una línea de tiempo.
  - d) El diseño de una maqueta.
11. En la evaluación de los aprendizajes, la unidad de recojo de información es:
  - a) La capacidad fundamental.
  - b) El nivel de logro.
  - c) El criterio de evaluación.
  - d) El tema transversal.
12. Luis Lines está hablando acerca de lo peligroso que es su distrito. ¿Qué tipo de apoyo verbal está utilizando cuando, en su discurso, enuncia: “el pandillaje aparece como una consecuencia de la desintegración familiar y la pérdida de valores”?
  - a) Una ilustración.
  - b) Una muestra.
  - c) Una anécdota.
  - d) Una explicación.

13. Según la hipótesis de Méndez Correa, el poblamiento del continente americano se produjo a través de:
- El Pacífico.
  - El Estrecho de Behring.
  - La Antártida.
  - Groenlandia.
14. Complete el siguiente enunciado marcando la alternativa correcta:  
El legado más importante de Roma a la posteridad fue \_\_\_\_\_,
- el cristianismo.
  - el derecho.
  - el latín.
  - la arquitectura.
15. La historia de Grecia antigua es importante porque fue cuna de la civilización occidental y sentó las bases de la democracia, la filosofía, etc.  
Relacione el personaje con su obra y luego marque la alternativa que contenga las relaciones correctas.
- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| I. Clistenes    | A. Teatro trágico |
| II. Aristóteles | B. Escultura      |
| III. Fidias     | C. Democracia     |
| IV. Sófocles    | D. Filosofía      |
- IB      IIA      IIID      IV C
  - ID      IIA      IIIB      IVC
  - IA      IIB      IIIC      IVD
  - IC      IID      IIIB      IVA
16. La ubicación de los Baños del Inca en un mapa corresponden a la representación de una cartografía:
- Agrosto lógica.
  - Cronológica.
  - Melalogenética.
  - Edáfica.
17. ¿Cuál es el país que actualmente realiza un mayor proceso de desalinización de aguas para su consumo?
- China.
  - Arabia Saudita.
  - Irán.
  - Marruecos.

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
- a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por su participación**



## ANEXO N.º 05 - H



**Facultad de Educación  
UNMSM**

Escuela Académico Profesional de Educación  
**Especialidad: Filosofía, Tutoría y CCSS**  
Ciclo: Décimo      Semestre: 2013-II

### **Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional**

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo, nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

**Instrucciones:**

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante
  - a) es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - a) Asignación.
  - b) Dramatización.
  - c) Debate.
  - d) Juego de roles.

6. Cuando un docente en su labor pedagógica se considera fuente de saber, se puede afirmar que es un:
  - a) Guía de los aprendizajes.
  - b) Mediador de la cultura.
  - c) Facilitador del aprendizaje.
  - d) Transmisor de conocimientos.
7. Se define como la observación, recojo de análisis de información relevante para tomar decisiones oportunas y pertinentes, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes:
  - a) Evaluación.
  - b) Tema transversal.
  - c) Eje curricular.
  - d) Logro educativo.
8. La diferencia entre el pensamiento de un niño en relación con el de un adolescente es que estos últimos:
  - a) Parten de los hechos para razonar.
  - b) Pueden plantear situaciones hipotéticas.
  - c) Necesitan de estímulos externos para reflexionar.
  - d) Presentan dificultades para la abstracción.
9. El proceso más complejo que desarrolla un adolescente al desarrollar su pensamiento abstracto es:
  - a) Comprender literalmente.
  - b) Inferir y analizar.
  - c) Identificar y seleccionar.
  - d) Ordenar información.
10. La estrategia didáctica más adecuada para que el estudiante se sitúe en el punto de vista del otro es:
  - a) La resolución de una prueba objetiva.
  - b) El planteamiento de dilemas morales.
  - c) La elaboración de una línea de tiempo.
  - d) El diseño de una maqueta.
11. En la evaluación de los aprendizajes, la unidad de recojo de información es:
  - a) La capacidad fundamental.
  - b) El nivel de logro.
  - c) El criterio de evaluación.
  - d) El tema transversal.
12. Luis Lines está hablando acerca de lo peligroso que es su distrito. ¿Qué tipo de apoyo verbal está utilizando cuando, en su discurso, enuncia: “el pandillaje aparece como una consecuencia de la desintegración familiar y la pérdida de valores”?
  - a) Una ilustración.
  - b) Una muestra.
  - c) Una anécdota.
  - d) Una explicación.

13. Ernesto es un profesor muy comprometido con su trabajo, cada vez que tiene que organizar su aula para determinada actividad, conoce muy bien qué estudiantes pueden preparar un texto para un mural, qué chicas se animan a bailar en la actuación, etc. Entiende a sus estudiantes desde su propia perspectiva.  
¿Qué capacidad ha desarrollado Ernesto?  
a) Proactividad.  
b) Asertividad.  
c) Liderazgo.  
d) Empatía.
14. Comprender la perspectiva del otro, poner los patrones de conducta que gobiernen la comunicación, impulsar estilos de interacción más eficaces, nivelar las diferencias de poder y ayudar a tener una interacción más positiva en el futuro; son papeles asumidos por la persona en el manejo de conflictos, a través de:  
a) El arbitraje.  
b) La mediación.  
c) La negociación.  
d) La interacción.
15. Dentro del nivel premoral del desarrollo del pensamiento moral de Kohlberg encontramos la siguiente característica:  
a) La motivación es ganar el respeto de los demás.  
b) La motivación es evitar la desaprobación de los demás.  
c) La motivación es culparse uno mismo por los deslices.  
d) La motivación es evitar el castigo de los demás.
16. Sonia y Camila disputaban el cargo de coordinador de grupo; la maestra se acerca y les sugiere que ocupen el cargo en diferentes días. Ambas están molestas generándose rivalidad entre las adolescentes. Sonia dice que quiere pertenecer al grupo, mientras que Camila no quiere ser más el centro de burlas. ¿Qué necesidades requieren ser satisfechas?  
a) Control y reconocimiento  
b) Justicia y seguridad  
c) Identidad y justicia  
d) Identidad y seguridad
17. Señale cuáles de las siguientes expresiones son cuestiones morales y cuáles son cuestiones éticas, al relacionar ambas columnas.

### **Tipos de cuestiones**

**A.** Cuestión moral **B.** Cuestión ética

### **Cuestiones morales y éticas**

- I. ¿Cuáles son los fundamentos de la conducta moral?
- II. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de moral?
- III. ¿Lo que están haciendo ustedes es justo?
- IV. ¿Las normas morales se derivan de un principio supremo?
- V. ¿Qué tan honestamente se ha comportado el vendedor?  
a) IA - IIB - NIA - IVB - VA  
b) IB - IIB - IDA - IVB - VA  
c) IB - IIA - IIIA - IVA - VB  
d) IA - IIA - IIIB - IVA - VB

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
- a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por su participación**



Facultad de Educación  
UNMSM

## ANEXO N.º 05 - I

Escuela Académico Profesional de Educación  
**Nivel: Secundaria**  
**Especialidad: Biología y Química**  
Ciclo: Décimo      Semestre: 2013-II

### Cuestionario relativo a Conocimientos de la Carrera Profesional

Estimado(a) estudiante

El presente cuestionario es de carácter anónimo, nos permitirá conocer sus opiniones y conocimientos desarrollados en su Formación Profesional.

#### **Instrucciones:**

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y marque con un aspa la respuesta que crea conveniente.

**Nota:** El cuestionario consta de 20 preguntas.

1. En una institución educativa se ha diagnosticado que los estudiantes viven en un contexto de violencia, razón por la cual los docentes deben priorizar como tema transversal la Educación.
  - a) intercultural.
  - b) ambiental.
  - c) para la convivencia, paz y ciudadanía.
  - d) para la equidad.
2. Acciones observables que evidencian el logro pedagógico de los aprendizajes.
  - a) Capacidades.
  - b) Indicadores.
  - c) Estándares.
  - d) Criterios.
3. Al término de una sesión, los estudiantes evalúan la utilidad de los aprendizajes logrados, lo que constituye una práctica
  - a) autocrítica.
  - b) metacognitiva.
  - c) heterónoma.
  - d) convencional.
4. Un aprendizaje es significativo cuando el estudiante
  - a) es capaz de responder con seguridad a las preguntas que le formulan.
  - b) comprende la importancia de los aprendizajes esperados.
  - c) reconoce que tiene un estilo diferente de aprender.
  - d) integra los conocimientos previos con los nuevos.
5. Una sesión de aprendizaje en la cual los estudiantes por indicación del docente asumen una posición crítica sobre el tema, argumentan al respecto y definen su opinión; se refiere a la estrategia de aprendizaje denominada:
  - a) Asignación.
  - b) Dramatización.
  - c) Debate.
  - d) Juego de roles.

6. Cuando un docente en su labor pedagógica se considera fuente de saber, se puede afirmar que es un:
  - a) Guía de los aprendizajes.
  - b) Mediador de la cultura.
  - c) Facilitador del aprendizaje.
  - d) Transmisor de conocimientos.
7. Se define como la observación, recojo de análisis de información relevante para tomar decisiones oportunas y pertinentes, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes:
  - a) Evaluación.
  - b) Tema transversal.
  - c) Eje curricular.
  - d) Logro educativo.
8. La diferencia entre el pensamiento de un niño en relación con el de un adolescente es que estos últimos:
  - a) Parten de los hechos para razonar.
  - b) Pueden plantear situaciones hipotéticas.
  - c) Necesitan de estímulos externos para reflexionar.
  - d) Presentan dificultades para la abstracción.
9. El proceso más complejo que desarrolla un adolescente al desarrollar su pensamiento abstracto es:
  - a) Comprender literalmente.
  - b) Inferir y analizar.
  - c) Identificar y seleccionar.
  - d) Ordenar información.
10. La estrategia didáctica más adecuada para que el estudiante se sitúe en el punto de vista del otro es:
  - a) La resolución de una prueba objetiva.
  - b) El planteamiento de dilemas morales.
  - c) La elaboración de una línea de tiempo.
  - d) El diseño de una maqueta.
11. En la evaluación de los aprendizajes, la unidad de recojo de información es:
  - a) La capacidad fundamental.
  - b) El nivel de logro.
  - c) El criterio de evaluación.
  - d) El tema transversal.
12. Luis Lines está hablando acerca de lo peligroso que es su distrito. ¿Qué tipo de apoyo verbal está utilizando cuando, en su discurso, enuncia: “el pandillaje aparece como una consecuencia de la desintegración familiar y la pérdida de valores”?
  - a) Una ilustración.
  - b) Una muestra.
  - c) Una anécdota.
  - d) Una explicación.

13. El genoma humano tiene gran cantidad de secuencias repetidas, que ocupan un 55% del mismo. El 45% son transposones, el 1% corresponden a los exones que son secuencias que fabrican las proteínas. Los transposones son secuencias que se mueven por el genoma, saltan de un lado a otro y dejan una copia donde estaban y otra a donde saltan. Solamente un 1% son activos, los otros no se mueven pero su distribución nos hace ver lo importante que fueron en la evolución. De acuerdo a la explicación anterior podemos deducir que, los transposones sirven para:
- Facilitar los entrecruzamientos.
  - Eliminar el ARN del nucléolo.
  - Convertirse en un nucleótido.
  - Regular la energía del ADN.
14. Los riñones son los órganos excretores por excelencia en nuestro cuerpo, su principal función es elaborar la orina, la misma que es filtrada de la sangre; ese filtrado ocurre en una estructura ubicada en los nefrones y cuyo nombre es \_\_\_\_\_
- asa de Henle.
  - uretra.
  - pelvis renal.
  - papilas renales.
15. Los tejidos sanguíneos formados por los procedimientos de la bioingeniería a partir de células madre de médula ósea, podrán servir como fuente de nuevos vasos sanguíneos para pacientes con problemas de bypass coronario o de otras intervenciones que requieran el reemplazo de estos vasos. De acuerdo a la información anterior, ¿qué podría ocurrir si usáramos vasos sanguíneos artificiales?:
- El tejido conectivo perdería fuerza y elasticidad.
  - Se produciría demasiado colágeno a nivel de estos vasos sanguíneos.
  - Estos vasos presentarían demasiada contracción.
  - Estos vasos producirían poca elastina.
16. Próximas a reiniciarse las clases escolares, unos estudiantes muy curiosos llevan (ráseos vacíos con etiqueta de los productos que tienen en casa. Ellos tienen dudas en la formulación de las sustancias y para estar seguros, proponen a su profesor de Química que los ayude. Seleccione correctamente la formulación de cada una de las sustancias mencionadas en la misma, secuencia.
- El hidrógeno carbonato de sodio aparece como materia prima en los desodorantes.
  - El hipoclorito de calcio es uno de los componentes en mayor porcentaje en las soluciones blanqueadoras.
  - El cianuro de hidrógeno es un gas muy venenoso, que no deben manipular los jóvenes.
  - El fluoruro de estaño (II) se usa como aditivo en los dentífricos.
1.  $\text{NaHCO}_3$ ;      2.  $(\text{Cl}_2\text{O}) \text{Ca}$ ;      3.  $\text{CN}_2\text{H}$ ;      4.  $\text{SnF}$
  1.  $\text{Na}_2\text{HCO}_3$ ;      2.  $\text{Ca}(\text{Cl}_2\text{O})$ ;      3.  $\text{HCN}_2$ ;      4.  $\text{SnF}_2$
  1.  $\text{Na}_2\text{HCO}_2$ ;      2.  $\text{Ca}_2(\text{ClO})$ ;      3.  $\text{HC}_2\text{N}$ ;      4.  $\text{SnF}_2$
  1.  $\text{NaHCO}_3$ ;      2.  $\text{Ca}(\text{ClO})_2$ ;      3.  $\text{HCN}$ ;      4.  $\text{SnF}_2$

17. Relacione cada uno de los enunciados de la columna A con la columna B.

Columna A	Columna B
1. Rayos alta	a. Son emitidos por el cátodo de un tubo que se propaga en línea recta
2. Rayos catódicos	b. Es extremadamente penetrante ya que no es desviado por un campo eléctrico y magnético.
3. Rayos beta	c. Tiene un elevado poder ionizante, pero una baja penetración en la materia
4. Rayos gamma	d. Tiene menor poder ionizante, pero es más penetrante
a) 1a, 2b, 3c, 4d	
b) 1a, 2c, 3d, 4b	
c) 1b, 2d, 3a, 4c	
d) 1c, 2a, 3d, 4b	

**Lee el siguiente experimento y contesta las preguntas:**

“Te preguntas: ¿Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad?

Afirmas: cuando se deja una planta en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón en sus hojas. Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie. Colocas el grupo A, a la luz y el grupo B, en un sitio oscuro. Tomas, al cabo de 48 horas, 5 hojas de cada grupo y mides la presencia de almidón en ellas. Al usar una prueba confiable para determinar la presencia de almidón, encuentras que solo las hojas del grupo A contienen almidón. Concluyes: cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.

18. ¿Cuál es la hipótesis en el experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas, deja de producir almidón.
  - c) Mides almidón en las hojas del grupo A y en las del B.
  - d) Utilizas una prueba confiable para medir el almidón.
19. ¿Cuál es la conclusión del experimento anterior?
- a) Producir almidón en sus hojas una planta, si se deja en la oscuridad.
  - b) Cuando una planta se deja en la oscuridad durante 48 horas sus hojas no producen almidón.
  - c) Rotulas dos grupos de plantas de la misma especie.
  - d) Mides la presencia de almidón en 5 hojas de cada uno de los grupos de plantas.
20. ¿Cuál es la variable de respuesta o dependiente en el experimento?
- a) La luz.
  - b) La oscuridad.
  - c) El almidón (su presencia o ausencia)
  - d) La cantidad de agua que se les echo a las plantas antes del experimento.

**Gracias por su participación**



**ANEXO N.º 06**

**REGISTRO DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTO**



**Nivel Inicial.**



**Especialidad Historia y Geografía**



**Especialidad Ingles Castellano.**



**Especialidad Educación Física**





**Nivel de Primaria**



**Especialidad Lengua y Literatura**



**Especialidad Biología y Química**



**Especialidad Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales**





**Especialidad Matemática y Física**